

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍDIA ANDRADE DA SILVA

AS CONFIGURAÇÕES DE FAMÍLIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

UBERLÂNDIA/MG

2021

LÍDIA ANDRADE DA SILVA

**AS CONFIGURAÇÕES DE FAMÍLIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra

UBERLÂNDIA/MG

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 36/2021/787, PPGED				
Data:	Dezesseis de dezembro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	8h30min	Hora de encerramento:	11h50min
Matrícula do Discente:	11912EDU026				
Nome do Discente:	LÍDIA ANDRADE DA SILVA				
Título do Trabalho:	"As configurações de família em livros didáticos de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciência e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Apoio à prática pedagógica do professor de Ciências/Física"				

Reuniu-se, através de sala virtual pública meet.google.com, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores Ricardo Desidério da Silva - UNESPAR, Valeria Peres Asnis - UFU e Sandro Rogério Vargas Ustra - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Rogerio Vargas Ustra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/12/2021, às 18:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Desidério da Silva, Usuário Externo**, em 16/12/2021, às 18:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Peres Asnis, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/12/2021, às 19:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3261510** e o código CRC **4A912AED**.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586
2021 Silva, Lídia Andrade da, 1983-
AS CONFIGURAÇÕES DE FAMÍLIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
CIÊNCIAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL [recurso
eletrônico] / Lídia Andrade da Silva. - 2021.

Orientador: Sandro Rogério Vargas Ustra .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.326>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. , Sandro Rogério Vargas Ustra, 1969-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

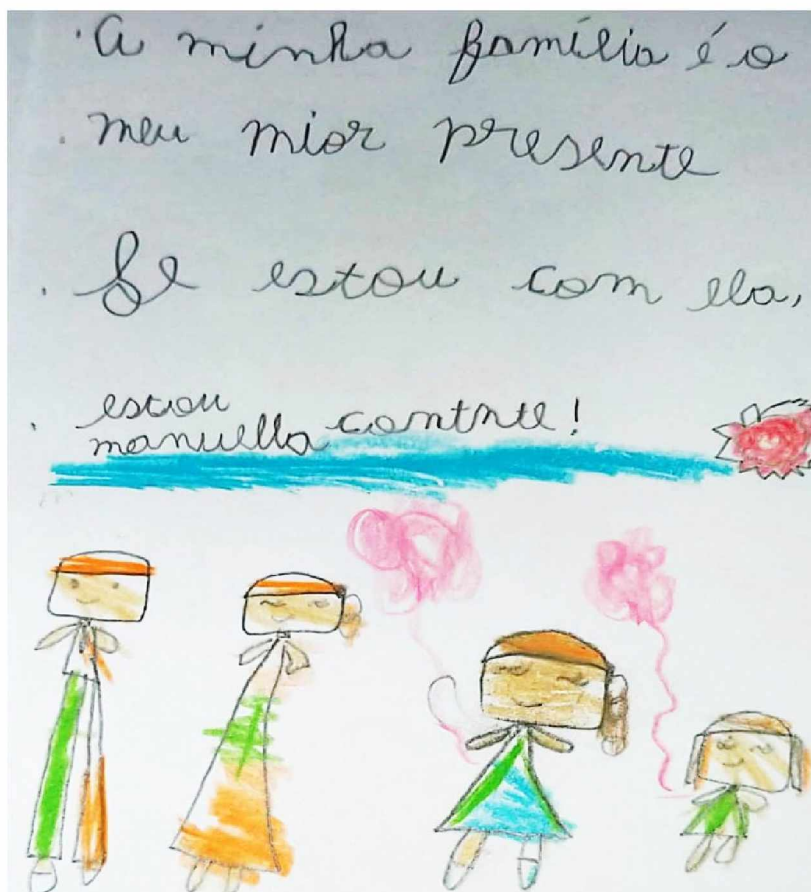
Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos/às estudantes, gestores/as da educação e, principalmente aos/às meus/minhas colegas professores e professoras que durante meus 12 anos de docência atuando na educação básica, em específico no 1º ano do Ensino Fundamental, puderam contribuir com ensinamentos, aprendizados e, além disso, para a construção conjunta de laços de amor, dedicação e respeito com relação aos nossos/as alunos/as e famílias.

Por meio de desenhos muitas crianças me presentearam caracterizando suas famílias e o que elas gostam de fazer no âmbito familiar. Por isso, trago o desenho de uma criança que com muito carinho guardo para lembrar que neste dia o que a criança apenas pensou foi desenhar e escrever sobre sua família.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Tecer sobre educação e família vai além de uma simples dedicatória pois essa relação só existe se há um protagonista muito importante: os/as professores/as. Nós, educadores,

somos capazes de possibilitar a nossos/as alunos/as a produção de ensino, pesquisa e extensão para além dos bancos de uma faculdade.

Somos capazes de ensinar, amar, doar, viver, receber, acolher e muitos outros verbos que não caberiam nesta folha e que expressariam todo o meu afeto em relação a uma classe que atualmente tem sido tão desvalorizada, desmerecida e alvo de ataques perversos.

Sejamos resistentes a tantos devaneios deste atual governo que, no acometimento da Covid-19, nos ensinou a re(aprender) o fazer educação a partir de uma nova modalidade de ensino e fez com que nos aproximássemos cada vez mais das famílias de nossos/as estudantes, sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Um dia recordaremos que todo esse momento veio apenas fortalecer o nosso olhar para os múltiplos saberes que a educação nos ensina e nos molda a cada momento histórico de nossas vidas, bem como reforçar o olhar em relação a esta pesquisa diante de todas as certezas e incertezas que ela pode provocar com seu tema (livro didático) e sua temática (família).



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar em todos os momentos incertos e certos da minha vida, pois sem Ele não saberia viver a graça e sabedoria de conduzir meus sonhos.

Ao meu orientador, Professor Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra, que, com sua humildade, paciência e coragem, deu ouvido às minhas angústias e me inspirou a olhar para a vida de um jeito mais simples e firme. Salve! Firmes adiante!

À professora Valéria Peres Asnis e ao professor Ricardo Desidério da Silva, que contribuíram para a concretização desta pesquisa de forma respeitosa, afetuosa e tranquila.

Aos meus pais, Rosemary e João, que sempre me deram a oportunidade de estudar, trabalhar e me conduziram nas minhas escolhas.

Ao meu esposo Anderson, “o meu parceiro de todas as horas”, que sempre me apoiou e me incentivava em meus estudos e no meu crescimento pessoal e profissional.

Às minhas filhas, Clarisse e Manuella, que mesmo sendo crianças pequenas no momento atual, estiveram comigo em todos os momentos da escrita brincando, sorrindo, chorando e pulando. Hoje as vejo como invisíveis, e visíveis, por terem sido tão presentes nesses 2 anos e 10 meses de trabalho.

Às minhas amigas, em especial às que me presentearam com discussões, conhecimento e diversos cafés da tarde, momentos que fortaleceram ainda mais nossos laços de amizade: Rafaela, Nathália, Leilane, Fernanda, Josaene e Verônica.

A duas pessoas especiais que foram essenciais para que esta pesquisa chegasse até aqui: Jaqueline e Luciana Kornastki que, com seus aprendizados acadêmicos, me impulsionaram a alçar novos voos.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por oferecer uma educação pública e gratuita de qualidade a seus/suas alunos/as.

Agradeço pela minha vida e minha saúde, por estar viva no atual momento de pandemia, o que possibilitou que esta pesquisa chegasse até aqui.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no âmbito da Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática e teve como objetivo caracterizar as configurações de família nos livros didáticos de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental, buscando problematizar os atravessamentos com as questões de gênero e orientação sexual. Tal objetivo se segmentou nos seguintes objetivos específicos: problematizar as condições que possibilitaram que o tema família emergisse no livro de Ciências; e discutir os atravessamentos com as questões de gênero e sexualidade, a partir das configurações familiares caracterizadas nos livros analisados. A fundamentação teórica partiu dos estudos de família, gênero e sexualidade cunhadas por pesquisadores/as da área. Os caminhos metodológicos partiram da pesquisa qualitativa, tendo como viés a pesquisa documental. O *corpus* da pesquisa contou com quatro coleções didáticas de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental. Para análise da produção documental sobre a caracterização das configurações de família em livros didáticos de Ciências, inspiramo-nos na Análise de Conteúdo para construir as categorias e subcategorias, tomando como fundamento os conceitos de família e o dispositivo da sexualidade, que nos possibilitaram problematizar as diferentes configurações de família caracterizadas no material analisado. Foram eleitas as seguintes categorias constitutivas das análises: I- os modelos de famílias nos livros didáticos de Ciências; e II- os atravessamentos de gênero e sexualidade nas configurações família presentes nos livros didáticos de Ciências. A partir delas criamos subcategorias tais como: IA- família heterossexual; IB- família monoparental; IC - família homoparental; IIA- a família-reprodução e a atuação do dispositivo da sexualidade; IIB- família lugar de cuidado-afeto; IIC- consanguinidade e laços de parentesco na família. As conclusões principais do estudo apontam que os livros didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental reforçam discursos sobre família, gênero e sexualidade, sendo capazes de constituir padrões de normalidade e de acomodação entre os sujeitos. Nessa direção, torna-se importante construir um olhar crítico-pedagógico sobre a utilização desses materiais didáticos, buscando, a partir deles, estabelecer interlocuções com as áreas do gênero e da sexualidade para se pensar em educação. As problematizações realizadas neste texto dissertativo são circunscritas a um dado momento histórico e social, pois aqui não há uma verdade absoluta, acabada e pronta sobre os livros didáticos, sobre gênero e sexualidade e, muito menos sobre as famílias.

Palavras-chave: Família. Livros Didáticos. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This research is linked to the Post Graduation Program on Education from the Federal University of Uberlândia within the scope of the Education in Science and Mathematics Research Line, and aimed to characterize the family configurations in Science textbooks of the first year of Elementary School, seeking to problematize the crossings within issues of gender and sexual orientation. This objective was segmented into the following specific objectives: problematize the conditions that enabled the family theme to emerge in Science books; and discuss the crossings within the issues of gender and sexuality from the family configurations characterized in the analyzed textbooks. The theoretical foundation came from studies of family, gender and sexuality based on researchers of the area. As methodological analysis we can say it is a qualitative study having the documental research as a tool. The research corpus included four didactic collections of Science from the 1st year of Elementary School. The analysis of the documentary production on the characterization of family configurations in Science textbooks was inspired by the Content Analysis which enabled the building of the categories and subcategories based on the concepts of family and sexuality device and provided the possibility to problematize the different configuration characters featured in the science textbooks examined. The following analysis categories were chosen: I- family models in science textbooks; II- the crossings of gender and sexuality in family configurations present in science textbooks and from these configurations subcategories were created such as: IA- heterosexual family; IB- single parent family; IC- homoparental family; IIA- the reproduction family and the performance of the sexuality device; IIB- family as a place of care and affection; IIC- consanguinity and family ties. The main conclusions of the study indicate that textbooks from the early years of Elementary School reinforce discourses about family, gender and sexuality and they teach standards of normality and accommodation among subjects and that is the reason why we need to build a critical - pedagogical look at the use of these teaching materials and should, based on them, build dialogues with the areas of gender and sexuality in order to think critically about education. The problematizations present in this dissertation text are limited to a given historical and social moment as there is no absolute, finished and ready truth about textbooks, about gender and sexuality and not even about families.

Keywords: Family. Textbooks. Science teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagem da Cartilha sobre políticas públicas familiares	26
Figura 2 – Capa de um artigo da revista Arq Rio- “Ideologia de gênero”	27
Figura 3 – Post sobre proibição da “ideologia de gênero”	28
Figura 4 – Incitação à ideologia de gênero	29
Figura 5 – Sistema de distribuição do material didático	58
Figura 6 – Capa das obras aprovadas Edital 01/2017 PNLD 2019	61
Figura 7 – Capa do livro didático Encontros	69
Figura 8 – Proposta de temática livro Encontros	70
Figura 9 – Capa do livro didático Odisséia	72
Figura 10 – Características físicas semelhantes	73
Figura 11 –Reprodução obra “A família”	74
Figura 12 – Capa do livro Anapiã	76
Figura 13 – Você e sua família	77
Figura 14 – Capa do livro didático Aprender Juntos	78
Figura 15 – A família de cada um	79
Figura 16 – Modelos de família heterossexual	85
Figura 17 – Agrupamento do modelo de família monoparental	91
Figura 18 – A família de cada um	96
Figura 19 – Atividade marque o quadrinho	98
Figura 20 – Você e sua família	101
Figura 21 – Árvore Genealógica	103
Figura 22 – Conjunto de imagens de famílias selecionadas dos LDs	106
Figura 23 – Reprodução de uma obra da pintora Tarsila do Amaral	109
Figura 24 – Pessoas ao meu redor	112
Figura 25 – Novas famílias, velhos problemas	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de coleções de livros didáticos selecionados para análise	64
Quadro 2 – Categorias e subcategorias desveladas	67
Quadro 3 – Conteúdos de família nas obras selecionadas	80
Quadro 4 – Categorias descrição e subcategorias desveladas	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de livros didáticos no Brasil (2019)	56
Tabela 2 – Distribuição de livros didáticos no Brasil (2020)	57
Tabela 3 – Distribuição de livros didáticos de Ciências Município de Uberlândia/MG (2019)	58
Tabela 4 – Relação de livros escolhidos pelas Escolas Municipais PNLD 2019	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CF	Constituição Federal
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico Didático
EC	Estudos Culturais
EF	Ensino Fundamental
FACED	Faculdade de Educação
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
GPECS	Grupo de Estudos – Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação
GT	Grupo de Trabalho
IHU	Instituto Humanístico Unisinos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro Didático
INL	Instituto Nacional do Livro
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, + (inclusão de outros grupos e variações de sexualidade e gênero).
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSL	Partido Social Liberal
SEB	Secretaria de Educação Básica
SDL	Sistema de Distribuição de livros
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Superior Tribunal Federal
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

USAID Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Das vivências familiares à academia	14
2 FAMÍLIA, GÊNERO, SEXUALIDADE E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES	21
2.1 O conceito de família	21
2.2 Gênero, sexualidade e a atuação do dispositivo da sexualidade nas novas configurações familiares	31
3 LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DO PNLD: ALGUNS APONTAMENTOS	42
3.1 O livro didático de Ciências: um artefato cultural presente em sala de aula	48
4 PERCURSO METODOLÓGICO	54
5 RESULTADOS	68
5.1 Família nas coleções didáticas selecionadas	68
5.1.1 Livro didático Encontros	69
5.1.2 Livro didático Odisséia	71
5.1.3 Livro didático Anapiã	75
5.1.4 Livro Aprender Juntos	77
5.2 Desvelando alguns elementos no e pelo livro didático de Ciências	80
5.3 As configurações de família nos livros didáticos de Ciências	83
5.4 Inferências – Análise de Conteúdo	114
6 CONCLUSÕES OU RECOMEÇO?	121
REFERÊNCIAS	126

1 INTRODUÇÃO

1.1 Das vivências familiares à academia

Para iniciar a conversa sobre “As configurações de família em livros didáticos de Ciências” como objeto de pesquisa desta dissertação, inspiramo-nos¹ em Jorge Larrosa (2015, p. 41) quando ele escreve que “o homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito para que a página continue em branco”. Esse transitar humano de fazer e refazer as histórias construídas, e talvez apagadas por ele próprio, nos move a construir mesmo nas folhas em branco de um livro, de um caderno, ou até mesmo de um papel, a resistência de um campo de estudo que nos permite chegar até o presente momento e preenchê-las com respostas ou até mesmo perguntas inacabadas.

Assim, anunciamos a importância de evidenciar que na história nunca houve, ou haverá, um único modelo de família como nós pensamos ser a “ideal e legítima”, pois, ao longo da história as questões da sexualidade, de gênero e, principalmente, da temática família, causaram polêmicas ou até mesmo o seu velamento na sociedade, nos grupos sociais e na política. Por essa razão a desconstrução dessa problemática passa a fazer parte da minha existência enquanto professora e pesquisadora e será tecida por mim nesse momento.

A construção do tema família ganha espaço quando recorro da minha infância, da minha formação inicial enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como da minha trajetória acadêmica construída ao longo do curso de Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2007, e de meu ingresso no Curso de Mestrado pela mesma Universidade no ano de 2019 na Linha de Educação em Ciências e Matemática.

Recordo-me da minha infância e do modelo de família na qual estou inserida: heterossexual-nuclear-tradicional composta por quatro pessoas, sendo duas mulheres (minha mãe e eu) e dois homens (meu pai e meu irmão), com a figura do homem representada pelo modelo autoritário. Essa composição natural de família com seus valores arraigados constituídos pelos laços matrimoniais me fez pensar dos lugares que minha mãe e eu poderíamos ocupar nessa família e qual seria o nosso papel frente a dois homens com

¹ Na introdução desse trabalho utilizei a escrita em primeira pessoa do singular para discorrer sobre minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Nas demais seções, utilizei a primeira pessoa do plural.

posições distintas no que tange aos afazeres domésticos, trabalho, cuidado com filhos/as, dentre outras marcas que interpelam os modos de ver a família.

Ao considerarmos a família uma instância conservadora de valores tradicionais constituída pelo matrimônio e sendo “alvo de controle e vigilância das sociedades” conforme aponta Guacira Lopes Louro (2008), fomos provocados a pensar a emergência em discutir as diferentes configurações de família presentes em nossa sociedade atual.

Diante disso, podemos dizer que nesses discursos que me constituem, e me constituíram, podem ser considerados espaços que possuem suas marcas e se inscrevem no cotidiano de muitas famílias. E é nesse processo de construção dos “gêneros e sexualidades” que Louro (2008, p. 2) aponta que a “construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”.

Por meio das aprendizagens e no cotidiano da minha família começo a pensar que a instituição família, segundo afirma Louro (2008, p. 2), é uma instância que está “mergulhada em seus conselhos e ordens, que somos controlados por seus mecanismos, sofremos censuras”.

Mesmo inserida nessas condições aqui apontadas e pelos acionamentos em que me encontrava imersa, tive a oportunidade de me inserir no mercado de trabalho e continuar meus estudos até o ingresso na universidade.

Em 2007 ingressei no curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e em 2009, no terceiro ano do curso, cursei a disciplina Metodologia de Ensino de Ciências. Na ocasião tive aulas sobre análise de Livros Didáticos de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental e discussões sobre gênero e sexualidade no espaço escolar.

Por meio dessas discussões, busquei trilhar meus caminhos como pedagoga no Ensino de Ciências, me lançando ao “chão da escola”, percebendo as múltiplas possibilidades e debates que as Ciências possibilitam ao trabalho pedagógico com as crianças, o que inclui o debate sobre família e as diferentes configurações hoje encontradas.

A articulação do ensino de Ciências com a temática família está no desafio de abordar as questões que envolvem as relações de gênero e sexualidade que permeiam tanto o campo educacional, quanto os modos de constituir um arranjo familiar. Nele as famílias ganham seu protagonismo no que tange à sua veiculação nos livros didáticos de Ciências impactando significativamente na “construção dos gêneros e das sexualidades” (LOURO, 2008, p. 18).

Foi nesse espaço de discussões na disciplina de Metodologia de Ciências que me defrontei com modelos diferentes de família: homoafetivas, recompostas, adotivas, extensas, monoparentais², entre outras, assim como posturas no interior da escola que reprovam esses modelos. “Aquela família é de duas mães! Essa família não é a correta!”; “Ah, mas essa criança não pode ser criada por duas mães”; “Olha! Aquela criança tem dois pais”; “Aquela criança é criada pela avó”: são frases que ocorrem de forma a se referir a essas configurações familiares como “famílias menores” ou famílias “não legítimas”, como se a sua existência fosse um erro.

Nessas afirmações fica evidente que tanto as famílias, quanto a escola, apresentam um pressuposto de que a família “correta” é aquela constituída por pai, mãe e filhos/as, o que nos leva a uma representação hegemônica de família, conforme destaca Luiz Mello (2005). Isso nos instigou a pensar que há diferentes representações de família que circulam na sociedade em geral e, na escola, em particular. Elas têm um grande potencial de não somente descrever uma realidade, mas também de construí-la.

Nesse sentido, rememoro algumas vivências do cotidiano em uma escola do Município de Uberlândia (Minas Gerais), na qual determinadas representações de família eram legitimadas ou invisibilizadas, reconhecidas ou deslegitimadas. Em diversas ocasiões, colegas e famílias da comunidade escolar reforçavam a ideia de família constituída apenas por pai, mãe e filhos/as e negavam outras configurações de família. Famílias como as formadas por dois pais ou duas mães, por exemplo, não eram bem-vistas no espaço escolar.

Diante desse contexto, como professora, me sentia desafiada a ampliar o meu olhar em relação às mudanças pelas quais as famílias vêm passando. Nesse sentido, propus um momento na escola com as famílias para conversarmos sobre as comemorações do “dia das mães” e do “dia dos pais” porque nessas datas havia, e há, a manutenção de uma determinação de quem é a mãe (mulher) e o pai (homem) e do que é família. Na ocasião apresentei a possibilidade de unificar esses dois dias, com o objetivo de incluir o maior número possível de familiares nessa data: um “dia da família na escola”.

Para comemorar esse dia promovi atividades, materiais pedagógicos a serem utilizados em oficinas em que disponibilizávamos acervo de notícias, jornais e livros didáticos que

² PONCIANO, Edna Lúcia Tinoco; FERES-CARNEIRO, Terezinha. Modelos de família e intervenção terapêutica. *Interações*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 57-80, dez. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072003000200004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 10 jan. 2020.

traziam diferentes representações de famílias por meio de imagens e textos e abordavam diversos arranjos familiares.

Esses momentos foram de grande riqueza, tanto para as famílias, quanto para meu trabalho pois, segundo Mateus Luiz Biancon (2016), a escola é uma:

[...] das instituições de ensino cujo o papel é a socialização dos conhecimentos sistematizados. A escola necessita ser voltada para fora de si, para o atendimento das necessidades de toda a sociedade viabilizando os conflitos existentes, atendendo aos interesses de uma sociedade de classes (BIANCON, 2016, p. 25).

Nesse contexto compreendi meu papel como professora, sendo este o de mostrar essas diferentes representações familiares presentes não só na escola, mas também na sociedade, o que reafirma Isabela Manchini, Jéssica da Costa Jacinto e Ricardo Desidério (2020, p. 1790), ou seja, que “a escola é considerada o ambiente propício para se trabalhar a temática da sexualidade pela aproximação e pelo acesso aos alunos em idade escolar”.

Pensando a escola como ambiente capaz de promover discussões e na quantidade de material pedagógico e didático que ela oferece, passamos a pensar no material produzido para comemorar o dia da família como fonte de informação e de veiculação de saberes que auxiliam na discussão da relação família(s) e escola. Foi com essa proposta reformulada em um projeto de pesquisa que ingressei na Linha de Pesquisa “Educação em Ciências e Matemática” da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O meu contato com diferentes grupos de pesquisas, o Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação – GPECS, o Grupo de Pesquisa na Formação de Professores de Física – GPFPPF, vinculados à Linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, que discutem o livro didático, a docência, questões de gênero e sexualidade na educação, bem como metodologias específicas de pesquisa em Educação em Ciências possibilitaram um firme embasamento para o meu trabalho.

Os diálogos com pesquisadores da área e com diversos textos pesquisados foram essenciais para que eu pudesse fortalecer o meu interesse em pesquisar o tema família nos livros didáticos de Ciências e fazer o entrelaçamento com o campo do estudo de gênero, sexualidade e educação.

A escolha pelo livro didático de Ciências do primeiro ano justifica-se por tratar-se de um primeiro contato dos/as estudantes com a área das Ciências Naturais e Tecnologias (CNT) de maneira formal no processo de educação básica porque é nessa etapa que a criança passa de forma objetiva a aprender conceitos, leis e teorias que foram construídos ao longo da história e que estão amparados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e também pela Lei de Diretrizes e Base da Educação.

As crianças possuem a “capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico)” (BRASIL, 2017, p. 2008) e nessa etapa de escolarização os/as alunos/as são capazes de construir seus próprios conhecimentos atuando de forma crítica e participativa na resolução de problemas sociais, culturais, políticos, ambientais, entre outros, conforme Lúcia Helena Sasseron (2008). Vale destacar o fato do ensino de Ciências ainda se caracterizar como um conhecimento técnico e naturalista ao apresentar aos/às alunos/as e professores/as conteúdos que não dialogam com as relações socioculturais, neste caso, os arranjos familiares.

Nesse sentido, são apresentados conteúdos bastante distantes da realidade dos(as) envolvidos(as), pois mesmo quando abordam temáticas voltadas à família, gênero e sexualidade, percebe-se a veiculação de discursos da família-reprodução (heterossexual), parentesco, métodos contraceptivos, hábitos de higiene e saúde, entre outros.

Já os assuntos voltados a questões de gênero nos LDs de Ciências não são abordados com as crianças; mas, quando aparecem, sempre estão vinculados aos aspectos socioculturais que não são problematizados pelo fato dos/das docentes provocarem discussões ideológicas e equivocadas sobre um assunto de extrema relevância para as crianças e adolescentes.

Ainda sobre a escolha desse estudo, atentamos para a dimensão biológica atrelada aos temas família, gênero e sexualidade novamente gerando um discurso mistificado, equivocado, normatizado, que impede a liberdade de diálogo, conferindo-lhe um status de que não pode ser abarcado no espaço familiar, competindo apenas à escola apresentá-lo.

Quando apresentamos a temática família em sala de aula, a primeira percepção que as crianças manifestam é aquela voltada para pai, mãe e filhos/as, pois o próprio material didático traz essa noção de um modelo único de família. Não há espaço para alternativas de formar uma família, conforme aponta César Aparecido Nunes (2005, p. 13), ao abordar

questões que envolvem sexualidade e que provocam “um certo estranhamento do sujeito³ humano com sua própria sexualidade”.

Assim, a escolha por este livro está também na necessidade de apontar para a comunidade científica, para a comunidade escolar e para a sociedade de modo geral que este artefato não se mostra disposto a romper com os critérios de inclusão e exclusão que são colocados no Guia do Livro Didático de Ciências 2019, quando se fala das observâncias de princípios éticos e democráticos à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano, tais como: estereótipo de gênero, sexismo, orientação sexual, questões étnico-racial, religião, linguagem, idade e gênero.

Discutir e pesquisar assuntos no livro didático de Ciências vai ao encontro do que aponta Manchini, Jacinto e Desidério (2020, p. 1783): “torna-se imprescindível investigar as possibilidades de desconstrução e reconstrução de novas formas de pensar a experiência humana”. Este movimento acontece dentro do espaço escolar, pois, de acordo com Rogério Junqueira (2014, p.8), há abertura para “[...] questionar-se práticas e critérios usados para avaliar e classificar as pessoas, as coisas e as atitudes” dos sujeitos e também para problematizar a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nas famílias.

A partir desse contexto, entendemos a importância de estudar as temáticas família, gênero e sexualidade no LD de Ciências na intenção de que estas estejam dentro de uma perspectiva sociocultural a favor do respeito à identidade de gênero, dos novos modelos de família, da inclusão educacional e da laicidade da escola.

Nesse ínterim, a presente dissertação foi realizada no transcorrer do curso de Mestrado em Educação no âmbito da Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e tem por objeto de estudo as configurações de família em livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental.

Buscamos problematizar alguns pontos importantes que nos inquietaram diante do nosso objeto de estudo, como: a) Que configurações de família são veiculadas/abordadas em livros didáticos de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental?; e b) Como são caracterizadas as configurações de família vigentes em livros didáticos de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de gênero e orientação sexual?

³ O termo sujeito será utilizado a partir da concepção Foucaultiana em que o sujeito é constituído a partir de imposições que lhe são exteriores, sendo compreendido como um produto das relações de saber e de poder; por outro lado, o sujeito é constituído a partir de relações intersubjetivas em que há espaço para a manifestação da liberdade que possibilita a criação de si mesmo como um sujeito livre e autônomo (CASTANHEIRA; CORREIA, 2012).

Diante disso, o **objetivo geral** da pesquisa foi caracterizar as configurações de família em livros didáticos de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental, problematizando os atravessamentos com as questões de gênero e orientação sexual. Os **objetivos específicos** foram problematizar as condições que possibilitaram a emergência do tema família no livro de Ciências, bem como discutir os atravessamentos com as questões de gênero e sexualidade, a partir das configurações familiares expressas nos livros didáticos analisados.

Para evidenciar a construção de nosso movimento de pesquisa, organizamos a dissertação segundo as seções que passamos a explicitar em seguida.

A presente seção (1) está voltada a apresentar a pesquisa e a organização desta dissertação.

A seção 2 tem por objetivo apresentar uma discussão que nos permita apresentar um estudo sobre a categoria família, a fim de compreender fundamentos teóricos que nos serviram de base para o desenvolvimento do projeto de pesquisa. Nela discutimos as mudanças no conceito de família, compreendido a partir da produção da família moderna, a que tem início no século XVIII, e ainda como essas transformações têm sido usadas por grupos reacionários para provocar e fomentar um caldo de discussão opressivo que utiliza o termo ideologia de gênero para atacar a existência de novos modelos de família.

Na seção 3 explicitamos algumas questões que possibilitaram que o tema família emergisse no livro de Ciências no Programa Nacional do Livro Didático - Edital 01/2017 PNLD 2019. Nesta seção evidenciamos o livro didático de Ciências como um artefato cultural presente em sala de aula por ser ele o recurso pedagógico mais utilizado na prática docente. Sendo em sua maioria utilizado no âmbito da escola, este se constitui como um documento que transmite conhecimento, informação, conhecimento científico e propagação da Ciência.

Na seção 4 apresentamos os caminhos trilhados na produção desta dissertação que teve como composição de seu *corpus* discursivo a pesquisa documental, usando como documento os livros didáticos de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental. Para análise da produção documental sobre a caracterização das configurações de família em livros didáticos Ciências, inspiramo-nos na Análise de Conteúdo, na modalidade Categorização de Laurence Bardin para construir as categorias e subcategorias, tomando por fundamento os conceitos de família e de dispositivo da sexualidade, os quais possibilitaram compreender as diferentes configurações de família caracterizadas em livros didáticos de Ciências.

Na seção 5 apresentamos as análises realizadas, desvelando algumas categorias no e pelo Livro Didático de Ciências, tais como: (I) os modelos de famílias presentes nos livros didáticos de Ciências; e (II) os atravessamentos de gênero e sexualidade nas configurações

família presentes nos livros didáticos de Ciências. A partir destas análises, foram criadas subcategorias tais como família heterossexual (IA); monoparental (IB); e família honoparental (IC) como modelos de família. A segunda categoria abrange três subcategorias: a família-reprodução e a atuação do dispositivo da sexualidade (IIA); família lugar de cuidado-afeto e consanguinidade (IIB); e laços de parentesco na família (IIC).

Por fim, encerramos com as considerações finais e as referências empregadas na pesquisa.

2 FAMÍLIA, GÊNERO, SEXUALIDADE E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

Nesta seção objetivamos apresentar uma discussão que nos permita expor um estudo sobre a categoria família, a fim de buscar compreender fundamentos teóricos que nos sirvam de base para construção do projeto de pesquisa. Com esta base, seguimos com a discussão sobre as mudanças no conceito de família compreendido a partir da produção da família moderna, a que tem início no século XVIII, bem como a forma como essas transformações têm sido usadas por grupos reacionários para provocar e fomentar um caldo de discussão opressivo utilizando o termo ideologia de gênero para atacar a existência de novos modelos de família.

2.1 O conceito de família

Considerando as produções de diferentes áreas do conhecimento, o nosso primeiro movimento foi empreender um estudo sobre a categoria família, em busca de fundamentos teóricos para o desenvolvimento da pesquisa.

A compreensão de família passa pelas relações sociais que ela estabelece e, ao longo do tempo, foram sendo modificadas de acordo com fatores como a saída da figura feminina para o mercado de trabalho, o divórcio, as relações afetivas e a troca de papéis sociais, fatores que contribuíram para mudanças significativas no conceito de família e em suas formas de organização.

Elisabeth Roudinesco (2003), em seu livro “Família em desordem”, destaca, a partir dos estudos de Lévi-Strauss, o conceito de família como sendo universal devido ao fato de ser evidenciado em todos os tipos de sociedade, sob uma ótica naturalista da dimensão biológica da união dos sexos opostos acrescida à ideia da existência de outras famílias originárias. Nesse sentido, a autora identifica duas premissas de abordagem para a constituição familiar que a levaram a justificar a utilização das terminologias de família, as relações da família nuclear e de parentesco, como sendo os laços vinculados às famílias de origem.

A primeira, sociológica, histórica, ou psicanalítica, privilegia o estudo vertical das filiações e das gerações insistindo nas continuidades ou nas distorções entre pais e filhos, bem como na transmissão dos saberes e das atitudes herdadas de uma geração à outra. A segunda, mais antropológica, ocupa-se sobretudo da descrição horizontal, estrutural, ou comparativa das alianças, enfatizando que cada família provém sempre da união – logo, do

estilhaçamento – de duas outras famílias (ROUDINESCO, 2003, p. 14).

Assim, a partir dessas identificações sociais e culturais, é possível compreender, nos desdobramentos da análise de Roudinesco (2003), para além da questão biológica que leva à união de um homem e uma mulher, a percepção de que a família nuclear necessita da existência de outras famílias para dar continuidade à sua filiação, gerando um processo de negociação entre as mesmas, nesse caso, por meio da figura feminina e de proibição do incesto. No entanto, essas questões, que acabaram por se constituir como marcadores na separação da condição humana do animal, devem ser investigadas com o seguinte viés: “não basta definir família de um simples ponto de vista antropológico; é necessário também saber qual a sua história e como se deram as mudanças que caracterizam a desordem de que parece atingida na atualidade” (ROUDINESCO, 2003, p. 17).

Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre a formação histórico-cultural do nosso país, por meio da qual associamos as origens das nossas estruturas familiares ao modelo da família patriarcal. Roudinesco (2003) evidencia três grande períodos na evolução da família: a família tradicional que servia para assegurar a transmissão de patrimônio através do casamento; a família moderna compreendida entre os séculos XVIII e XX em que a afetividade, a reciprocidade entre o casal “sanciona a reciprocidade dos sentimentos e os desejos carnis por intermédio do casamento” (p.19); e, por fim, em meados dos anos 1960, a família contemporânea compreendida pela busca das relações íntimas ou até mesmo pela realização sexual. Tal modelo de família passou a ser questionado devido aos inúmeros casos de divórcios, separações, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e a reestruturação familiar, levando em consideração a sociedade ocidental, sendo possível identificar a família patriarcal na categoria de família tradicional, na qual há alguns elementos de destaque: negociações matrimoniais e os interesses financeiros. Com base nestes três momentos na evolução da família, enunciaremos, de forma breve, esta transformação.

No contexto do Brasil Colonial, as famílias dos pretendentes matrimoniais tinham uma função importante de “negociar” os casamentos com a preocupação de manter seus interesses econômicos. Dessa forma, era fundamental aos parentes do cônjuge que a nova família em constituição viesse garantir um herdeiro masculino que pudesse preservar as posses (terras). Os proprietários de terra, os senhores de engenho, representavam um papel de destaque não somente no âmbito familiar, como também social. Assim, além de controlar a esposa e decidir sobre o destino dos filhos, ele intervinha nas questões econômicas e políticas. É importante salientar que a estrutura familiar patriarcal abrangia, além do núcleo principal (pai, mãe e

filhos), os filhos ilegítimos, afilhados, agregados, parentes, serviçais, etc.

Esse modelo patriarcal foi objeto de pesquisa de importantes pesquisadores brasileiros como Freyre e Holanda, nos períodos dos anos de 1920 a 1940. No entanto, esse perfil de família, que por tanto tempo foi usado como padrão para compreender as estruturas familiares, precisa ser pensado sob outro ponto de vista, segundo Eni de Mesquita Samara (2002):

[...] pesquisas recentes têm tornado evidente que as famílias extensas do tipo patriarcal não foram as predominantes, sendo mais comuns aquelas com estruturas mais simples e menor número de integrantes. Isso significa que a descrição de Freyre (1987) para as áreas de lavoura canavieira do Nordeste, foi impropriamente utilizada e deve ser reelaborada nos estudos de família, a partir de critérios que levem em conta temporalidade, etnias, grupos sociais, contextos econômicos regionais, razão de sexo e movimento da população (SAMARA, 2002, p. 28).

Samara (1997) relata que entre os anos de 1950 e 1960 houve uma revisão teórica nos estudos sobre a família brasileira, os quais passaram a contemplar as questões regionais, de classe e as modificações sociais desse contexto. Segundo a autora, nesse cenário se introduzem análises sobre o papel da mulher para além da dimensão de submissão. Além disso, as relações de poder são repensadas a partir da base patriarcal, juntamente com as questões raciais. Já na década de 1970, destaca-se um movimento de revisão da família como objeto de pesquisa em conjunto com a revisão da própria historiografia, introduzindo, então, novos assuntos: divórcio ou desquite, estrutura familiar, nupcialidade, fecundidade e equilíbrio dos sexos.

Nesse ínterim, a ampliação do conceito de família e do reconhecimento de arranjos familiares no âmbito da política e da religião são considerados como a “crise na família”, conforme aponta Anthony Giddens (2008):

‘A família está a desaparecer!’ gritam, alarmados, os defensores dos valores familiares, analisando as mudanças das últimas décadas – uma atitude mais liberal e aberta em relação à sexualidade, um aumento sempre crescente das taxas de divórcio e uma preocupação geral em relação à felicidade pessoal à custa das velhas concepções dos deveres familiares. É necessário recuperar a ordem moral da vida familiar, defendem. É necessário reinstaurar a família tradicional, muito mais estável e organizada do que a complexa rede de relações em que hoje em dia a maioria de nós se vê envolvido (GIDDENS, 2008, p. 198).

Desse modo, a “crise na família” estaria sendo instaurada devido a grupo de pessoas

denominadas “destruidoras de família” que querem acabar com a ordem moral e social da família natural e heterossexual. Como aponta Luciana Kornatzki (2019, p. 15), “embora várias áreas do conhecimento identifiquem que a família não é uma instância fixa, imutável, em alguns âmbitos sociais ainda ocorre a busca pela naturalização de uma determinada forma de família”. Ou, como definiu Giddens: “as mudanças na vida familiar deparam sempre com resistência e com apelos aos ‘dias de ouro’ do passado” (GIDDENS, 2008, p. 175).

Assim, o divórcio ou desquite⁴ foram cruciais para a indissolubilidade do casamento, ocasionando um “rompimento” no modelo de família natural e essa nova família que poderá se formar estará fundada nos laços de afeto, respeito, solidariedade e amor, pois

a legalização do divórcio, o reconhecimento de diferentes configurações familiares, a possibilidade da união civil entre pessoas do mesmo sexo são alguns exemplos de como a família, ou o que se entende por ela, tem sido alterada (KORNATZKI, 2019, p. 15).

Percebemos que a família não é uma instância fixa, imutável pois há a necessidade de ampliar o olhar para as múltiplas possibilidades de formação familiar diante de outros padrões que vem se estabelecendo na sociedade devido à sua evolução histórica.

Embora não seja objetivo desta pesquisa aprofundar nesse histórico sobre trabalhos acerca da compreensão das estruturas familiares e seus vieses teóricos, consideramos pertinente a seguinte constatação:

Divergências e similaridades em relação ao modelo genérico de família no Brasil foram motivos incessantes de busca nas fontes disponíveis para o período. Os resultados que se apresentaram revelaram, por sua vez, ser impossível conceber uma imagem única de família, aplicável, ao longo do tempo, aos vários segmentos sociais. As pesquisas apontaram, além disso, para a existência de outros tipos de relações entre sexos e pela distância entre a norma e a prática social. Para o conjunto da população, foram desvendados comportamentos, atitudes e valores que divergiam do ideal concebido no modelo da família patriarcal (SAMARA, 1997, p. 10).

Por isso, compreendemos a importância de avaliar historicamente as modificações e especificidades em torno do conceito de família, conforme as diferentes sociedades, bem

⁴ Segundo Ferreira (2018) o divórcio é uma das causas terminativas de uma sociedade conjugal, que estão especificadas no art. 1.571 do Código Civil. Trata-se do rompimento legal e do vínculo de casamento civil.

como seus contextos nos quais as lutas e conquistas pelas manifestações em prol dos direitos das mulheres, por exemplo, colaboraram para modificar e redefinir as relações familiares, sociais e culturais.

Em nossa sociedade, a família é vista como uma instituição à qual se atribuem alguns binarismos, como natural/não natural, universal/não universal. É natural por entendermos que ela segue uma ordem regular das coisas e universal no sentido de que abrange todas as coisas, que se estende a tudo e a todos/as. No entanto, quando é abordada a partir do binarismo natural/não natural, alguns preconceitos podem surgir, na medida em que famílias passam a corromper sua suposta naturalidade.

Elisabeth Zambrano (2007), em uma entrevista concedida à revista *IHU online*, esclarece sobre as mudanças na concepção de novas famílias:

A nossa sociedade contemporânea ocidental costuma pensar a família de uma forma ‘naturalizada’, baseada em um modelo nuclear procriativo. Essa parece ser a família ‘natural’, composta de pai/mãe/filho mas é, na verdade, apenas um dos modelos de família existentes. Existem muitos outros tipos de família em outras culturas e, mesmo na nossa sociedade, são comuns outras formas, tais como as famílias recompostas, adotivas, monoparentais. Portanto, existem vários modelos de família e não apenas um (ZAMBRANO, 2007, s/p.)

Embora se tenha avançado na discussão sobre as diferentes configurações familiares, há que se destacar a veiculação da defesa de um modelo único de família na sociedade, por parte de alguns segmentos sociais e políticos. Esses grupos evidenciam em seus discursos visões desprovidas de conhecimentos científicos, de qualquer área do saber, como podemos perceber na Cartilha sobre Políticas Públicas Familiares, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos⁵, do atual governo.

Nesta cartilha existe um esforço em apregoar um modelo de família único e ideal, no sentido de que as relações de gênero (homem e mulher) estejam demarcadas evidenciando um discurso limitado ao homem como chefe de família e a mulher ocupando um lugar doméstico e de cuidado dos/as filhos/as, ao dizer que "se a vulnerabilidade maior se encontra nas famílias chefiadas por mulheres, situação que torna frágeis mãe e filhos, trata-se de promover condições que permitam reverter essa situação, pelo fortalecimento tanto do lugar social da mulher, quanto do lugar do homem na família" (BRASIL, 2020, p.13).

Nesse cenário de idealização de um único modelo de família existe um grande

⁵ Esta cartilha está disponível no seguinte endereço: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/CartilhasobrePoliticaspblicas22091.pdf>, acesso em : 03 jan. 2020.

equivoco de pensar que a família heterossexual será o modelo para tantas outras em um dado momento da história, ou até mesmo da modernidade, pois, conforme Christine Jacquet e Livia Fialho Costa (2004, p.13), afirmam que " nas últimas décadas, a família tem sido teatro de múltiplas mudanças", essas mudanças segundo as autoras são apontadas pelos indicadores " sócio-demográficos" que mediante a registros há uma baixa na taxa de fecundação e fertilização , limitando "o tamanho da prole" o que resulta a " rarefação das famílias".

Além disso, há um número elevado das uniões consensuais, do divórcio ou separação são questões que permitem discussões no âmbito do direito da família "considerando que as mudanças que estão em curso na família contemporânea" impactam diretamente na noção de família, segundo Cynthia Andersen Sarti (2004, p.193).

Diante disso, essa "desordem" descrita por Roudinesco (2003) é um gatilho para grupos de cunho ideológico e reacionário considerem outros modelos de família como destruidores da família nuclear e única considerando esta o único modelo de família aceitável na sociedade.

Tais grupos têm utilizado esse modelo de família para ganhar espaço na sociedade utilizando-se do termo "ideologia de gênero" como uma das expressões em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum que poderia "destruir a família, utilizando ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes" (JUNQUEIRA, 2018, p. 1). Ainda segundo Junqueira (2018), nos últimos anos observamos, na maioria dos países, o surgimento de movimentos religiosos de cunho carismático que focalizou a palavra "gênero" como uma válvula de escape para suas mobilizações.

A família foi um dos alvos para que essa expressão pudesse ganhar espaço na sociedade utilizando-se do termo "ideologia de gênero" em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum que poderia "destruir a família utilizando ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes" (JUNQUEIRA, 2018, p. 1).

Para Junqueira (2018, p. 1-2) "o nebuloso sintagma 'teoria/ideologia de gênero', com suas variações, é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais entre meados da década de 1990 e início dos anos 2000". Diante disso vimos eclodir diversas publicações em torno da naturalização da família em forma de cartilhas, imagens e *slogan* da família "feliz, natural, única e heterossexual". A título de exemplo trazemos da própria cartilha sobre políticas públicas familiares (BRASIL, 2020, p. 8) esse modelo de família que os movimentos anti-gêneros apregoam e reiteram em

figuras estampadas ao longo desse documento, conforme Figura 1.

Figura 1 – Imagem da Cartilha sobre políticas públicas familiares



Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/CartilhasobrePoliticaspblicas22091.pdf>

Nesta imagem podemos notar que a família apresentada para os/as leitores/as da referida cartilha reforça a figura central da família biológica, produtivista, binária, natural e heterossexual enunciada, controlada pelo Estado através de políticas públicas e da sua função dentro de uma sociedade, políticas que inclusive são demarcadas por meio das cores das roupas (masculino – azul) e feminino (vermelho), salientando o gênero de cada indivíduo.

Nesse ínterim, Desidério (2020) aponta que:

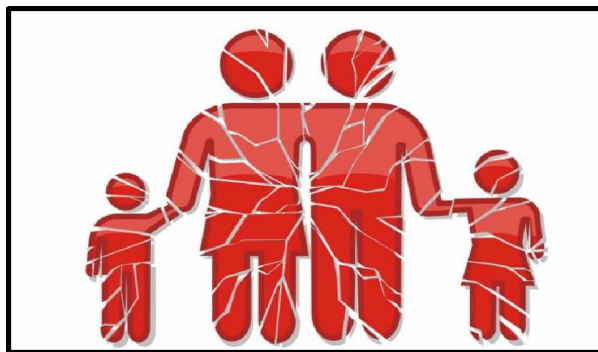
o avanço de estratégias anti-Educação Sexual no âmbito político, com apoio popular de famílias que se organizam em sociedade civil baseada no conservadorismo e no puritanismo, pressupõe que a melhor forma de trabalhar a sexualidade vista pela sociedade é silenciando toda e qualquer forma de intervenção acerca de informações referentes ao tema (DESIDÉRIO, 2020, p. 1785).

No avanço de uma organização religiosa e política contra outras formas de constituição familiar ou inferência sobre sexualidade constrói tanto para nossas crianças, famílias, escola e para sociedade um estereótipo de que assuntos relacionados à sexualidade das famílias são considerados “uma prática imoral e promíscua e que esta seria responsável por induzir crianças precocemente a ter relações sexuais” (DESIDÉRIO, 2020, p.1785).

Na Figura 2 observamos que a intenção do artigo Arq-Rio – “Ideologia de gênero”, representada por uma família natural toda “estilhaçada”, reverbera que todas as famílias estão

em risco/perigo diante da “ideologia de gênero” pois para esses grupos a heteronormatividade⁶ é uma forma utilizada para regulamentar a vida humana.

Figura 2 – Capa de um artigo da revista Arq Rio- “Ideologia de gênero”



Fonte: <http://arqrio.org/formacao/detalhes/1523/ideologia-de-genero>

Ao notarmos as figuras acima percebemos mais uma vez a reiteração do “heterocentrismo na família” apontado por Mello (2005):

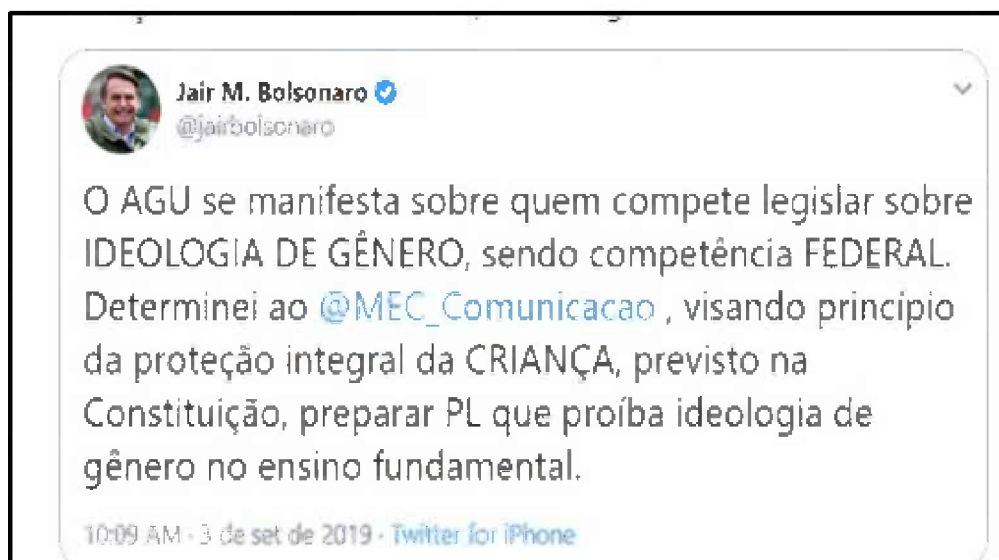
Tentava-se, até recentemente, normatizar a vivência familiar a partir de um modelo ideal – formado por um homem provedor e uma mulher afetuosa que se amam, que são casados no civil e religiosamente, em primeiras e indissolúveis núpcias, que são fiéis afetivo- sexualmente, que têm pelo menos dois filhos, de preferência um casal, e coabitam (MELLO, 2005, p. 34-35).

Nesse âmbito existe a tentativa de investir em discursos intencionais religiosos que atacam outras configurações de família com dizeres/sintagmas para “ridicularizá-los e estigmatizá-los como destruidores da família, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos, etc.” (JUNQUEIRA, 2018, p. 3).

Abaixo, nas figuras 3 e 4, podemos observar ataques e discursos ofensivos por parte de autoridades públicas que acreditam que a ideologia de gênero é uma estratégia para perturbar as crianças e famílias heterossexuais.

⁶ Consiste num modelo político que organiza a vida dos sujeitos conforme o modelo de heterossexualidade, essas pessoas tendo ou não práticas sexuais heterossexuais. Nessa concepção os homens devem se identificar apenas com o universo masculino e as mulheres com o universo feminino, ou seja, deve existir a linearidade sexo-gênero (PIRES, 2017, p. 23).

Figura 3 – Post sobre proibição da “ideologia de gênero”



Fonte: <https://twitter.com/grisagregorio/status/1169218543944183809>

Figura 4 – Incitação à ideologia de gênero



Fonte: <https://twitter.com/BolsonaroSP/status/911776656645398534/photo/1>

Frente a um discurso reacionário e desestabilizador de ordem religiosa e disseminador de um único modelo de família como natural e universal, cabe ressaltar que:

[...] no vasto e consolidado campo dos Estudos de Gênero e afins, há teorias (no plural) que contemplam diferentes disciplinas, várias matrizes teóricas e políticas, nas quais se configura gênero como um conceito (e não uma teoria ou uma ideologia) com múltiplas acepções e implicações críticas (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

E diante das figuras 3 e 4 supracitadas vemos discursos velados de “ódio” frente a um movimento que a própria banca religiosa fomenta, criando uma “desordem” na forma como as pessoas devem agir, pensar e se constituir enquanto sujeitos. A ideologia de gênero supracitada (Figura 3) para a bancada política na figura do atual governo é um recado deixado em seu *Twitter* no qual anuncia a proibição da ideologia de gênero no Ensino Fundamental. Na Figura 4 o atual deputado do partido Social Liberal (PSL) faz uma comparação ofensiva que insinua que “se ovelha quiser ser cachorra, ela pode ser cachorra segundo a ideologia gênero”. Além disso, ele ainda afirma que a ideologia de gênero “é uma construção social”.

Ambas as figuras apresentam uma ideia equivocada sobre a definição de ideologia de gênero e o que é gênero porque para os estudiosos de gênero como Louro (1997, 2000, 2011), Scott (1992), Junqueira (2009, 2014, 2018), entre outros/as, o conceito de gênero e o entendimento de ideologia de gênero está muito distante do que essas bancadas religiosas e políticas apontam e nem abrem espaço para seu entendimento.

Ao destacarmos essas discussões para além dos direitos que o movimento anti-gênero quer repercutir, é importante destacar e salientar que provocar e “proibir” determinadas normas, regras para uma forma de constituir uma família, vai de encontro do que o Caderno de Educação em Direitos Humanos - Educação em Direitos Humanos Diretrizes Nacionais no documento A/52/569/supl.1 de outubro de 1997 define a educação em direitos humanos: “(c) à promoção do entendimento, da tolerância, da igualdade de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religioso e linguísticos”.

Ressaltamos que nesse caderno os direitos são claros quanto às questões que envolvem qualquer tipo de intolerância seja ela racial, familiar, religiosa, dentre outras que afetam, desestabilizam o curso da vida e que destilam o ódio, o que aciona a nossa discussão para a construção livre dos sujeitos e nossa crítica ao uso da linguagem e de “desentocar o nosso pensamento”, conforme salienta Michel Foucault (2004)

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação (FOUCAULT, 2004, p. 180).

Ao propor a crítica a um movimento que age de forma altruísta não respeitando “o sentido único da Educação em Direitos humanos e a formação do sujeito de direito que tem

como aspiração acabar com as estruturas e injustiças e discriminação social” (BRASIL, 2013, p. 37), o nosso papel é resistir e garantir o respeito às diferenças entre os seres humanos e toda e qualquer forma de discriminação pois a ética entre os pares é “o fio condutor” que “adverte contra as ameaças de destruição do bem e da justiça”, chamando a nossa atenção ao “respeito para com o outro”.

Assim, a educação em direitos humanos fomenta as discussões em torno das necessidades da criança de forma ética, respeitosa no que diz respeito à sua dimensão, social, cultural e especificamente familiar, salientando que o papel do professor e da escola é de “criar espaços discursivos e práticos sobre a participação de todos em ação recíproca de responsabilidade na defesa dos direitos humanos” (BRASIL, 2013, p. 37).

A partir disso podemos entender o quanto a relação de gênero, sexualidade e família são consideradas importantes para nosso estudo, visto que esse entrelaçamento vai além do que comenta Martha Giudice Koller; Sivia Helena Narvaz (2004, p. 8): “A opressão (de gênero) pode ocorrer como relação de poder que se reproduz através da família, socializando seus membros conforme os ditames da cultura vigente, internalizando, reproduzindo, ocultando a opressão vivida”.

Para tanto, gostaríamos de tecer algumas considerações que nos levam a um diálogo com alguns autores e autoras sobre os atravessamentos com as questões de gênero e sexualidade nas configurações de família.

2.2 Gênero, sexualidade e a atuação do dispositivo da sexualidade nas novas configurações familiares

Os termos gênero e sexualidade assumem um papel muito importante nas décadas de 1960 e 1970, tempo fervoroso no que tange às discussões e transformações dos papéis femininos e masculinos em nossa sociedade e, juntamente com essas discussões, a família tradicional revela seus abalos pois a instância família passa a ser questionada e problematizada diante dos novos arranjos familiares, dos seus valores, como apontam Júlia Baerlocher Carvalho; Mônica Cristina Mello (2019, p.2): que “se afastam do ideal patriarcal de família até então predominante no país”.

Sabemos que os movimentos feministas, os jovens, os negros, os estudantes, as mulheres, entre outros, revolucionaram e denunciavam “sua inconformidade e seu desencanto, questionando teorias e conceitos, derrubando fórmulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais” (LOURO, 2008, p. 20), em especial grupos que

reivindicavam um novo entendimento em relação às novas constituições de famílias e à sexualidade dos sujeitos.

Nesse contexto as questões de gênero fomentam esse “caldo” de transformação e discussão em torno da família e suas mudanças, sejam nas relações de gênero ou nas organizações familiares.

No que refere ao conceito de gênero, Joan Scott (1998) afirma que este

não se relaciona simplesmente às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas como aos rituais, e tudo o que constituiu as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998, p. 15).

Sendo assim, são nesses processos de transformação que o gênero tem se ocupado da instância família capaz de se modificar ao longo da história e de se reinventar em suas relações sejam elas afetivas, emocional e relacional, estabelecendo entre seus pares a harmonia conjugal e, por isso, as novas configurações de família aparecem para “desmontar estereótipos universais” que refletem as mudanças no olhar para com as famílias, rompendo com a historização⁷ da instância “família”.

Na ocupação do conceito de gênero para entender sua relação aos novos arranjos familiares, é importante destacar que gênero foi tomada como uma categoria de análise pela historiadora Scott; porém, para sua consolidação, a pesquisadora recorreu aos estudos foucaultianos de poder e ao conceito de desconstrução de Jacques Derrida.

Assim, Scott (1995, p. 86) aplica a noção de poder como “[...] constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em ‘campos de forças sociais’”. Na concepção Derridiana temos a desconstrução “do caráter fixo e permanente da oposição binária, por meio da historicização e da desconstrução dos termos da diferença sexual”, conforme Géssica Guimarães (2020, p. 9). Esses dois pensamentos significaram “[...] analisar, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou autoevidente ou como fazendo parte da natureza das coisas” (SCOTT, 1995, p. 84).

⁷ Ana Maria Coolling (2009, p. 79-80) descreve que historicizar é “desconstruir o discurso para localizar o ponto de início e depois reconstruir em bases igualitárias”.

É nessa visão que os sujeitos vão se identificando como masculinos e femininos, família ou famílias, dentre outros com os quais nos identificamos, ou não. Louro (2000) afirma que gênero é:

[...] uma construção social feita sobre diferenças sexuais. Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas ‘diferenças sexuais’ são representadas ou valorizadas, refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (LOURO, 2000, p. 26).

Nesse sentido vamos além da utilização da categoria gênero por termos encontrado na sociedade marcadores como raça, etnia, classe, religião que nos fazem seres sociais e participantes de uma história que nos move a problematizar e interrogar, a todo instante, os modos de viver o gênero nas famílias. Como ele atravessa as novas configurações familiares?

Entendemos ser importante desconstruir um modelo único de família atrelado ao gênero e às normas que a sociedade impõe aos sujeitos, um modo de vida: “binário, sacralizado e idealizado”. Para tanto, nosso entendimento é mobilizar e problematizar as diferentes configurações de família presentes em livros didáticos no sentido de buscar “nas discussões” em torno do gênero e família exigindo de nós “novos pensamentos” que nos façam resistir.

Corroborando com Louro (2000), compreendemos “o gênero como uma construção socio-histórica produzida sobre as características biológicas, produtos e efeito de relações de poder”. Contudo, Foucault (2001, p. 206) ainda aponta o significado de “jogar o jogo do poder” porque segundo ele “a análise dos mecanismos de poder não mostra que o poder é, simultaneamente, anônimo e sempre ganhador”.

Dessa forma, neste estudo não estamos recusando a materialidade do corpo biológico, mas, sim, buscando problematizar as configurações de família presentes em livros didáticos, visto que estes são considerados um documento que ensina coisas, valores e conhecimentos. Desidério (2017, p. 18) afirma que “esse conceito não trouxe benefícios apenas no campo feminista, mas possibilitou trazer à tona discussões e intervenções nas relações de poder entre homens e mulheres”.

Nessa perspectiva o gênero vem para romper com uma categorização binária, dos modos de ser homem e mulher, dos modos de vestir, sentir e, além disso, as maneiras de ser família ou famílias, pois é nesse viés que as novas constituições familiares e as formas de parentalidade estão presentes na atualidade. Louro (1997) afirma que o gênero vem para

romper com o pensamento dicotômico. Por essa razão, falar em famílias e gênero é dizer que homens e mulheres segundo Jane Felipe; Bianca Salazar Guizzo (2016, p.121) “constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo”.

Considerando as mudanças nas concepções de família em um dado contexto histórico não seria possível atender à demanda de um único modelo familiar que foi fortemente normalizado ao longo de décadas pois o deslocamento do chefe de família, da autoridade e do poder que o homem exercia é intimamente substituído pela acentuada presença da mulher na sociedade – trabalho, direitos, independência –, o que de forma social e cultural provoca um novo olhar para a reorganização dos arranjos familiares.

Contudo, mesmo sabendo ter havido uma emergência nos modos de constituição familiar, o mundo ocidental ainda compreende que uma família se dá apenas pelo casamento e pela “triade” pai, mãe e filhos, fato este que pode ser esboçado por Foucault (2009, p. 42) quando o autor afirma que “romper as leis do casamento ou procurar prazeres estranhos mereciam, de qualquer modo, condenação”.

Foucault (2010 a, p. 224-225) afirma que “meu verdadeiro problema é aquele que, aliás, atualmente é o problema de todo mundo: o do poder”. A nossa discussão se dá em torno da relação que o poder se vincula ao gênero, família e sexualidade pois

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças na família. Na sociedade há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classes, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base essas pequenas relações de poder (FOUCAULT, 2010 a, p. 231).

Ou seja, além do estado abraçar toda uma parcela de poder exercida sobre os sujeitos de modo a capturá-los, há também nas relações sociais uma linha de força que abarca esse poder e que nelas funciona toda uma maquinaria de poder como, por exemplo, as relações familiares.

Assim, Foucault não se preocupou em entender o funcionamento do poder no estado, mas ele passou a “ver como na vida cotidiana, nas relações entre os sexos, nas famílias, entre os doentes mentais e as pessoas sensatas, entre os doentes e os médicos, enfim, em tudo isso, há inflação de poder” (FOUCAULT, 2010 a, p. 232).

Conforme Kornatzki (2019, p. 109), “a igualdade entre filhos/as nascidos fora do casamento e o reconhecimento da monoparentalidade e da união estável, são mudanças que já representaram a desconstrução do conceito de família exclusivamente derivado do casamento”. São essas mudanças em torno das questões do gênero e da sexualidade que devem ser problematizadas porque é a partir desses demarcadores que os sujeitos vão se constituindo dentro das famílias e na sociedade.

Podemos notar que os discursos atribuídos à sexualidade e à família aparecem em um dado momento social e histórico pois foi preciso normatizar em cada época as práticas sexuais, visto que o controle da via social e política só poderia ser alcançado pelo controle do corpo e da sexualidade (FOUCAULT, 1985) isto é, “a sexualidade é uma construção, uma invenção, inseparável do discurso e do jogo de poder dentro dos quais ela é constituída e, ao mesmo tempo, se constitui” como apontam Ana Cristina Teixeira da Costa; Paulo Roberto Cercarelli (2010, p. 16).

Sendo assim, Foucault (2019, p. 41) em *A História da Sexualidade I* aponta que até o “final do século XVIII três grandes códigos explícitos – além das regularidades devidas aos costumes e das pressões de opinião – regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã, e a lei civil”. E esses regimes transcreviam os modos como a sexualidade nas famílias deveriam ser alicerçados como, por exemplo, no matrimônio, nas relações sexuais “sobrecarregadas de observações”, a confissão da carne em extrema vigilância. Além disso havia discursos de que o adultério, a homossexualidade, o hermafroditismo, as proibições do sexo eram considerados criminosos pois nessa rede vemos aparecer a produção do dispositivo.⁸

Em seu livro *Microfísica do poder* (2015), Michel Foucault descreve uma definição do dispositivo, tendo como menção a fabricação da sexualidade e da disciplina. Assim como Foucault, autores como Giorgio Agamben (2005), “O que é um dispositivo”, Gilles Deleuze (2005), “Que é um dispositivo”, entre outros, apontam que este conceito pode contribuir para que possamos pensar nas “produções contemporâneas” como dispositivos. Podemos mencionar essa produção no que concerne o dispositivo pedagógico da mídia de Rosa Maria Bueno Fisher (2002), o dispositivo da educação ambiental de Barbara Hess Garré (2015b) e também o dispositivo da maternidade de Fabiana de Amorim Marcello (2003).

Foucault (2008) explicita o conceito de dispositivo como

⁸ Podemos designar “dispositivos disciplinares, dispositivos de saber e poder, dispositivo da prisão (ou do encarceramento), dispositivo de sexualidade, dispositivo da loucura, da doença mental, da neurose, da aliança, da confissão, da escuta clínica, da seleção (entre os ‘normais’ e ‘anormais’), de segurança, de verdade, de luta, de guerra, de batalha” (CORAZZA, 1997, p. 78).

[...] demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2008, p. 138).

É nessa rede de elementos que nos deparamos com o dispositivo interpelando a instância família e nos provocando a pensar a produção da família até aqui supracitada como um dispositivo pois é “a partir dessa abordagem que eles emergem na contemporaneidade e buscam normalizar os sujeitos, normatizá-los e controlá-los, construindo diferentes subjetividades” (KORNATZKI, 2019, p. 25).

Um dispositivo demarca e transforma as relações entre os sujeitos. Logo, a todo momento somos interpelados(as) por algum tipo de dispositivo pois para Agamben (2005, p. 13) ele corresponde a “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”.

A partir desse pressuposto, a família é capturada ao longo da história pelos dispositivos da disciplina, da aliança e da sexualidade, sendo também compreendida como um dispositivo, “na medida em que possibilita a captura dos sujeitos, transformando-os em pais, mães, filhos/as, avós, tios/as” (KORNATZKI, 2019, p. 105). Assim, a todo instante somos capturados pelo dispositivo pois eles produzem relações de poder e saber que podem ser vistas nos gestos, nos modos de vestir, nos modos de comportar, nos modos de ser família na sociedade, nas formas de “conjugalidades, paternidades, maternidades e filiação”. Então, podemos dizer que a produção da família e das configurações de família são capturadas pelo dispositivo da sexualidade tendo como elementos principais o corpo feminino, a precocidade infantil, a regulação dos nascimentos e as especificações dos perversos e a afetividade (FOUCAULT, 2015). É nessa produção que a família é questionada e colocada no centro porque as relações afetivas – sexual bem como as relações conjugais de parentalidades – correspondem a uma nova forma de ver a família.

Tal dispositivo permite que o conceito de família se atualize. Para García Fanlo (2011, p. 6, tradução nossa) o dispositivo “Produz distintos tipos de subjetividades em cada

momento histórico”.⁹ Nesse sentido, podemos dizer que historicamente a família passou por diversos momentos em que as regras, os comportamentos, atitude, moral, dentre outros fatores, foram submetidos ao dispositivo de forma a produzir o sujeito.

Para Foucault (2015a, p. 121), “A família é o cristal do dispositivo de sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata”. É nessa instância que se desenvolve o dispositivo da sexualidade. A família, antes mesmo de evidenciar em seu cerne as práticas sexuais e de filiação, anuncia e promove discursos sobre a sexualidade. Vale ilustrar como exemplo: “o ideal de monogamia, a necessidade de relações afetivas entre seus membros, os discursos sobre maternidade e paternidade, entre outros” (KORNASTKI, 2019).

Foucault (2015), em uma de suas obras, discorre sobre o dispositivo da sexualidade e a família apontando-a como uma instância favorável para que este dispositivo possa atuar. Para ele

Não se deve entender a família, em sua forma contemporânea, como uma estrutura social, econômica e política de aliança que exclua a sexualidade, ou pelo menos a refreie, atenuando tanto quanto possível e só retenha dela as funções úteis. Seu papel, ao contrário, é o de fixá-la e constituir seu suporte permanente (FOUCAULT, 2015a, p. 118).

Dessa forma, a reatualização no conceito de família passa pelas transformações históricas em tempo e espaços diferentes sendo possível observar que as configurações de família passam a ser visibilizadas, mesmo que de forma “simplista”, quando se reconhece e legitima a ampliação do seu conceito nas leis e decisões jurídicas e “reconhecimento da conjugalidade homossexual”.

Na medida em que a ampliação do conceito de família vai se atualizando na contemporaneidade, tendo como “aspectos os laços de afetividade e responsabilidade mútua”, este aparece com uma “nova roupagem” atravessada por outros dispositivos que podem ser vistos em imagens, mídias, filmes, capas de revistas, textos, atividades que são enunciados nos livros didáticos ou artefatos culturais.

De acordo com Foucault (2009, p. 115), um dispositivo atua no “sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens” e esses elementos podem ser considerados lugar de afeto na família. Porém, este dispositivo perde força devido ao momento econômico e político e à transformação social da

⁹ Texto original: produce distintos tipos de subjetividades en cada momento histórico (GARCÍA FANLO, 2011, p. 6).

família, mas não deixou de existir e permanece atualizado em forma de leis (casamento, registros de filiação, transmissão de bens e ideais patriarcais, heteromativos). Entretanto, passamos a ver um movimento em que o dispositivo da aliança abre espaço para o dispositivo da sexualidade. Assim, segundo Foucault (2009)

este se articula aos parceiros sexuais; mas de um modo inteiramente diferente. Poder-se-ia opô-los termo a termo. [...] o dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder. [...] o dispositivo de sexualidade engendra, em troca, uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle (FOUCAULT, 2009, p. 116).

Desse modo, o dispositivo da sexualidade não vem para substituir o da aliança. Ele aparece no sentido de transformar e produzir nos corpos “a sexualidade brotando de uma técnica de prazer” e foi na tríade mulher-mulher e filhos que ele se instalou e tornou a família um lugar imprescindível de afetos e, por isso, ela nasceu “incestuosa” (FOUCAULT, 2009).

Diante disso, na nossa sociedade a família era o alvo principal para que esse dispositivo atuasse na intensificação “afetiva do espaço familiar” através de mecanismos de poder que nela atua e é articulado pelo “estado no governo das populações”. Dentre eles, o filósofo aponta o que pode ser decifrado da família desde o século XVII:

o dispositivo de sexualidade, que se desenvolvera primeiro nas margens das instituições familiares (na direção espiritual, na pedagogia), vai se recentrar pouco a pouco na família: o que ele podia comportar de estranho, de irreduzível, de perigoso, talvez, para o dispositivo de aliança — a consciência desse perigo se manifesta nas críticas tão frequentemente dirigidas contra a indiscrição dos diretores espirituais, em todo o debate, um pouco mais tardio, sobre a educação pública ou privada, institucional ou familiar das crianças — é tomado em consideração pela família — uma família reorganizada, com laços mais estreitos, intensificada com relação às antigas funções que exercia no dispositivo de aliança. Os pais, os cônjuges, tornam-se, na família, os principais agentes de um dispositivo de sexualidade que no exterior se apóia nos médicos e pedagogos, mais tarde nos psiquiatras, e que, no interior, vem duplicar e logo ‘psicologizar’ ou ‘psiquiatrizar’ as relações de aliança (FOUCAULT, 2009, p. 120).

Essa passagem nos demonstra o quanto o dispositivo da sexualidade pode, de forma “ingênua” dominadora, reprimir e controlar a instância família no sentido de controlá-la, pedagogizá-la e produzir normas que capturam os sujeitos; mas, de certa forma, esse controle foge ou escapa dos desígnios do governo.

Como supracitado, o afeto foi um dos elementos que ditaram a “norma” para a família;

porém, de certo modo, novos arranjos familiares puderam ser capturados por essa norma e “passaram a formar suas próprias relações familiares” a partir de parâmetros heterossexuais de vida nomeados como “homonormatividade”.

A homonormatividade, segundo Lisa Duggan (2002), é “uma modalidade particular da heteronormatividade através da qual se mostra como a população gay e lésbica se torna aceitável aos olhos da heterossexualidade hegemônica por meio de uma progressiva conformidade à heteronormatividade”. Assim, o conceito de homonormatividade é importante ser anunciado neste texto pois diante dele poderemos, de fato, problematizar as configurações de família presentes em livros didáticos. Este é o modo pelo qual grupos intitulados + Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, + inclusão de outros grupos e variações de sexualidade e gênero (LGBTIQIA+) podem despolitizar a presença de um único modelo de família, do binarismo de gênero e das normas impostas pela sociedade.

Vale lembrar que sujeitos homossexuais possuem seus direitos garantidos no âmbito do reconhecimento da união civil entre sujeitos do mesmo sexo, quando podemos encontrar o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132 no ano de 2011. Ainda destacamos a Resolução nº 175/2013 do CNJ com a obrigatoriedade da conversão da união estável homoconjugal em casamento pelos cartórios situados no território brasileiro (KORNASTKY, 2019).

A importância da atualização do conceito de família possibilitou uma transformação na estrutura das famílias, contribuíram para que o arranjo familiar tradicional (pai, mãe e filhos/as) não fosse o único modelo de família presente na sociedade, como apontam os estudos de autores como Terezinha Férez Carneiro (1999) e Bernardo Jablonski (2003).

Helena Centeno Hintz (2001) afirma que

A instituição familiar tem passado por várias modificações decorrentes de mudanças havidas no seu contexto sócio-cultural e, por ser uma instituição flexível, ela tem se adaptado às mais diversas formas de influências, tanto sociais e culturais como psicológicas e biológicas, em diferentes épocas e lugares. Ao considerarmos a evolução família no tempo, devemos considerar aspectos tais como: demografia, vida privada, papéis familiares, relações estado-família, lugar, parentesco, transmissão de bens, ciclo vital da família e rituais de passagem (HINTZ, 2001, p. 9).

Na atualidade os arranjos familiares são atravessados por diversas mudanças e a

articulação de alguns dispositivos supracitados atuam nessa modernização do conceito¹⁰ de família e os aspectos supracitados são relevantes para reformulação na estrutura familiar.

Diante disso alguns elementos (demografia, vida privada, papéis familiares, relação estado – família e entre outros) aparecem com a atualização do conceito da família contemporânea pois esta, como “um elemento discursivo do dispositivo”, tem sido questionada em suas formas de significação, na produção dos sujeitos que a compõem e também do “significar família”.

Nesse caso, olhar para esses elementos assenta-se em definir algumas configurações de família presentes na atualidade pois nelas os sujeitos e sua produção continuam sendo lugares de cuidado, afetos, socialização, vínculos e proteção, dentre outros fatores que permanecem estabelecidos/preservados mesmo com as modificações dos arranjos familiares.

Assim, as estruturas familiares/configurações podem ser definidas como monoparentais, aquelas formadas por um pai ou uma mãe. Esse modelo de família é decorrente da separação ou divórcio quando o pai, ou a mãe, assume a responsabilidade pelos cuidados dos/as filhos/as. Nesse arranjo encontramos também mães ou pais solteiros que podem ser chamados/as mães solos ou pais solos.¹¹

Destacamos as famílias reconstituídas que são aquelas em que há uma nova relação conjugal após uma separação ou divórcio, quando um dos sujeitos opta por um outro relacionamento familiar e neste existe a presença de filhos/as do outro casamento.

Outra forma de organização é a consensual em que os sujeitos preferem não normatizar a união por meio do casamento, o que pode acontecer com pessoas solteiras, separadas ou divorciadas que convivem na mesma casa, ou não.

Na atualidade encontramos a família constituída por casais sem filhos por opção e neste caso os sujeitos fazem a opção de não gerarem filhos/as priorizando as necessidades individuais e profissionais.

Uma configuração familiar que tem sido alvo de polêmicas, motivo de desestabilização, é a família formada por casal homossexual assumida por casais de lésbicas ou de gays. Esse grupo familiar segue os mesmos rituais de uma família heterossexual e existem vários movimentos que trabalham em torno da legalização e reconhecimento de seus

¹⁰ Utilizaremos aqui a palavra ‘conceito’ para designar a definição de família dada por instituições de produção do discurso. A palavra significado/significação refere-se aos processos de produção e apropriação de discursos por parte dos sujeitos e que estão relacionados aos conceitos estabelecidos por essas instituições de produção do discurso (KORNASTKI, 2019, p. 101).

¹¹ O uso do termo mãe/pai solo é designado para mulheres que são inteiramente responsáveis pela criação de seus filhos/as.

relacionamentos perante a lei, assim como acontece com uma união heterossexual. É importante ressaltar que esse modelo de família não é vedado de acordo com o artigo 226 da Constituição Federal mas ainda não é dada a ele a visibilidade como novas formas de família.

Além dessas mencionadas acima, temos também as famílias unipessoais (pessoas solteiras que preferem viver sozinhas em seus espaços individualizados). Há a família anaparental, ou parental, que é aquela em que a convivência se dá por parentes, ou não. Nesse caso este arranjo também não é reconhecido pela legislação brasileira. Famílias compostas, pluriparentais ou mosaico de acordo Jussara Suzi Assis Borges Nasser Ferreira e Konstanze Röhrmann (2008, p.18) " também denominadas como famílias de continuação que se refazem em busca da trilogia pai, mãe e filhos, consoante o perfil da família tradicional, inspiradas pelo amor e pelo afeto".

Família por adoção é aquela em que os sujeitos da relação, a partir de motivos pessoais, não conseguem gerar seus próprios filhos/as e escolhem realizar o sonho de ter filhos por meio da adoção uma criança. Por fim, temos a família interracial e intercultural que é aquela em que com o processo de imigração de diferentes povos e grupos, os sujeitos estabelecem entre si relações de convívio e, a partir deste, podem surgir casais de culturas diferentes que possivelmente terão filhos biológicos com traços étnicos.

Os arranjos familiares são diversos e acima apresentamos alguns deles. Os mais evidenciados serão problematizados nesta pesquisa que tem como objetivo geral caracterizar as configurações de família caracterizadas em livros didáticos de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental, buscando problematizar os atravessamentos com as questões de gênero e orientação sexual. Acreditamos ser necessário reconhecer e respeitar as diferentes configurações de família porque ainda há um esforço em legitimar exclusivamente a família nuclear e tradicional, pelo governo e parte da sociedade, sem levar em consideração todas as demandas existentes historicamente, socialmente e afetivamente.

Desse modo, atentaremos para os materiais didáticos de Ciências, especificamente do 1º ano do Ensino Fundamental, tornando-se necessária a atual discussão e análise desse material devido ao contexto político e sociocultural em que estamos vivenciando. Segundo Junqueira (2014, p. 6) “é preciso desestabilizar processos de normalização, marginalização e estigmatização”.

Vale ressaltar que família, gênero e sexualidade na educação estão sendo trabalhados nesta pesquisa no sentido de questionar como essas famílias estão sendo anunciadas nos livros didáticos de Ciências e em avaliar o impacto que isso poderia trazer para a escola. Acreditamos, como Junqueira (2014, p. 10), que “a escola com suas rotinas, práticas e

valores” tem a tendência de normatizar, organizar e marginalizar os sujeitos.

Diante disso, o objetivo da próxima seção é demonstrar a importância do Programa do Livro Didático e do livro didático de Ciências e como este tem sido expressivo na relação de poder e saber, na reverberação de conteúdo, imagens, atividades e textos pré-determinados pelo governo que reforçam um modelo de educação intencional e desigual.

3 LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DO PNLD: ALGUNS APONTAMENTOS

Nesta seção explicitamos algumas problematizações que possibilitaram que o tema família emergisse no livro de Ciências do Programa Nacional do Livro Didático – Edital 01/2017 PNLD 2019. Evidenciamos, então, o livro didático de Ciências como um artefato cultural presente em sala de aula pois ele é o recurso pedagógico mais utilizado na prática docente, sendo em sua maioria utilizado no âmbito da escola, se constituindo como um documento que transmite conhecimento, informação, conhecimento científico e propagação da Ciência.

Para este estudo contextualizaremos, de forma concisa, a origem do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O programa tem seu marco datado durante os anos de 1985 a 2019 e foi instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, período marcado pela Nova República e por reestruturações políticas e educacionais, conforme o referido decreto no qual estabeleceu o PNLD:

Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa ‘Educação para Todos’; considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático; considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação (BRASIL, 1985, p. 1).

Nesse ínterim, o PNLD faz parte de uma política maior de distribuição de livros didáticos, sendo considerado uma das maiores políticas públicas de educação no país que visa a garantia e o acesso de alunos/as, famílias e professores/as a este documento.

No entanto, cruzando esses 34 anos de história, houve em 1937, com a implantação do Estado Novo, a preocupação em articular políticas educacionais que envolvem o livro didático brasileiro. Por isso, nesse período houve a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) “por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21/12/1937 e, posteriormente, em 1938, pelo Decreto Lei nº 1006, de 30/12/1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)” (CASSIANO, 2007, p. 19).

Com a legitimidade dada a esses órgãos, o Governo brasileiro sinaliza seu interesse em oportunizar políticas públicas de educação voltadas para a organização e fiscalização dos manuais de ensino e dos conteúdos que seriam apresentados nos livros didáticos. Nesse sentido, o Estado estaria de uma certa forma controlando aquilo que seria implementado e

instaurado nas escolas públicas brasileiras.

Outra forma de organização do governo frente à política pública do livro didático foi o “direcionamento dado aos conteúdos e o que eles iriam abordar; por isso foi padronizada uma política nacional” baseada em programas de ensino oficiais que fomentavam sua estruturação e avaliação e, conseqüentemente, implementando o INL e a CNLD, órgãos estatais que tinham a responsabilidade de analisar e conceder o que poderia ou não ser veiculado nos manuais didáticos brasileiros, como aponta Anderson Gabrelon (2016).

Paulo Victor Cassiano (2007, p. 20) afirma que “de 1938 até 1985, variadas formas de controle e intervenção estatal incidiram sobre o livro didático brasileiro, norteando diferentemente sua circulação, principalmente no período da ditadura militar (1964-1984)”. Em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, a CNLD estabeleceu a primeira política que compreendia e regulamentava a circulação, o controle e a distribuição do livro, consoante ao que propõe Paulo Celso Gonçalves (2007):

De modo efetivo, o Decreto-Lei ordenava a criação de um órgão permanente que tinha a função de avaliar todos os livros didáticos, produzidos no Brasil ou importados, que fossem utilizados nas escolas primárias, secundárias, normais e profissionais e, por consequência, autorizar ou vedar o uso dessas obras nas referidas escolas (GONÇALVES, 2007, p. 129).

Contudo, em 1945, com questionamentos sobre a CNLD, o Estado concretiza a importação, produção e utilização de livros. É importante ressaltar que em 1961, segundo Aline Aparecida Pereria Zacheu; Laura Laís de Oliveira Castro (2015, p. 8), “o Brasil passava por uma ampliação da rede escolar proporcionada pela implantação parcial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1961”.

Somente em 1966 houve um acordo entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), por meio do qual foi permitida a criação da Comissão do Livro Técnico Didático (COLTED).

Em 1976 a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME/MEC) assumiu a produção e distribuição dos livros didáticos pois o CNLD não possuía recursos financeiros para que tais funções fossem efetivadas. Assim, com apoio e recursos do INL, e por ser responsável pelo Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), em 1970 “A FENAME mesclava a função de produtora de livros didáticos e financiadora do mercado editorial privado. Com tal fusão a FENAME tornou-se uma das mais importantes instituições no âmbito educacional do MEC”, conforme Juliana Moreira Filgueiras (2013, p. 12).

Logo, em 1985 o PLIDEF foi substituído pelo Programa do Livro Didático, programa criado pelo Governo federal, de responsabilidade do MEC e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O seu objetivo é distribuir livros didáticos gratuitos para os alunos/as das escolas públicas de Ensino Fundamental de todo o país e tem como princípio a participação de editoras e dos professores na sua escolha.

Magda Carvalho Fernandes (2011, p. 2) diz que “O PNLD é um programa de referência para a compreensão do processo de redemocratização brasileira, no campo da política educacional, posto que vem atravessando todos os governos nos últimos 25 anos da história da educação brasileira”. Cassiano (2017, p. 37) aponta que o programa “implicava um projeto de nação a ser empreendido na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre circunscrevem em contextos de políticas mais gerais”. O programa tinha como meta atender alunos da primeira à oitava séries do antigo primeiro grau das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do Brasil, considerando os componentes básicos Comunicação e Expressão e Matemática.

No ano de 1997 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi instaurada e o PNLD ficou a cargo do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), possuindo algumas atribuições como:

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial à educação básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios). Além de inovar o modelo de compras governamentais, os diversos projetos e programas em execução – Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – fazem do FNDE uma instituição de referência na Educação Brasileira (BRASIL, 20-- , s/p).

Assim, o FNDE tornou-se um órgão capaz de atender a todos os estados e à maioria dos municípios brasileiros, sendo este a maior política¹² pública no que tange à execução de

¹² SOUZA, M. N. de; MACEDO, L. H. Z. N. de; FRAIZ, R. V.; TIEPOLO, T. R. **As políticas públicas para o livro didático diante da redefinição do papel do estado**: a experiência do livro didático público do Paraná. São Luiz do Maranhão, 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESA

ações e programas que abrangem todo o território brasileiro.

Nesse sentido houve uma preocupação por parte do MEC com a qualidade dos livros didáticos e, conseqüentemente, critérios passaram a ser estabelecidos para que os livros pudessem ser avaliados. A princípio os LDs seguiam critérios conceituais conforme normas que não induziam a erros de ordem política, sendo isentos de preconceitos e discriminação e de discursos religiosos e políticos.

Somente no ano de 1999 foi acrescentado um novo critério de ordem metodológica no qual as obras didáticas deveriam criar situações de ensino-aprendizagem que pudessem atingir os processos de desenvolvimento cognitivos do estudante. Assim, todo o processo de seleção e aprovação dos LDs inscritos no programa deveria ser submetido a uma análise e avaliação pedagógica que acontecia de modo que professores/as e pesquisadores/as de instituições públicas federais que formavam grupos estabelecessem critérios, recomendações, julgamentos e apontamentos do que está certo, ou errado, para que os LDs pudessem ser utilizados no Ensino Fundamental.

Além disso, a avaliação pedagógica dos LDs é de coordenação do MEC e tem seus critérios sustentados de acordo com o Art. 10 do Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017, previstos em edital:

o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
a coerência e a adequação da abordagem teórico- metodológica;
a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos;
a correção e pertinência das orientações prestadas ao professor;
a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e
a qualidade do texto e a adequação temática (BRASIL, 2017, p. 3).

Após a avaliação realizada pelos grupos de professores citados acima, os LDs aprovados passam a compor o Guia do Livro Didático

que tem o objetivo de apresentar a vocês, professores e professoras, as obras aprovadas no processo de avaliação, para que, por sua vez, possam escolher aquela que mais se aproxima de suas expectativas, do projeto político pedagógico e do contexto das escolas que atuam. Com o objetivo de auxiliar vocês em sua escolha, a equipe de avaliação elaborou uma resenha de cada obra, apresentando suas principais características, bem como suas

potencialidades e fragilidades, de modo a fundamentar sua escolha (BRASIL, 2018, p. 7).

As resenhas dos LDs possuem em seus tópicos a visão geral da obra, sua descrição e análise da obra em sala de aula, mostrando os recursos que podem ser usados na prática pedagógica.

Nesse panorama sobre o PNLD, não podemos deixar de citar que meio a todo esse movimento de história, avaliação, regulação, entre outros fatores, temos nesse caminho uma relação de saber e poder expressas no campo editorial com uma intensa corrida diante das reformas educacionais do MEC, como é o caso da BNCC e a reforma do Ensino Médio.

Sabemos que essa mudança atrai um expressivo número de editoras que buscam aprimorar, modificar, ampliar os modos como os LDs serão construídos e ofertados ao campo educacional, pois o MEC é um dos maiores compradores de material didático, ficando atrás somente da China e do Estados Unidos da América. Assim, percebemos uma relação de poder entre os governos de cada país sobre o mercado editorial diante da comercialização de materiais didáticos de forma que essa disputa gera uma movimentação milionária que é negociada.

Foucault (2010b p. 231) afirma que “o poder do Estado, é aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, se não houvesse em torno de cada indivíduo todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu/sua professora – àquele/a que sabe, àquele/a que lhe enfiou na cabeça tal ou tal ideia?”. Nessa perspectiva, o desempenho do Estado em exercer o poder e o saber sobre o mercado editorial, ou vice-versa, é nada mais do que as relações de micropoder que os cidadãos têm estabelecido em seu entorno, de modo que essas relações são permeadas de relações sociais, políticas e econômicas do dia a dia (CESAR, 2015).

Por outro lado, o mercado editorial, juntamente com o Estado, se relaciona de modo que a verdade e o poder estão relacionados e expressos nos LDs, seja em toda parte de diagramação do livro, bem como no que nele é expresso pedagogicamente pois, segundo Foucault (2008, p. 13), “verdade é o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro e o falso e se atribui aos verdadeiros efeitos específicos do poder”. O autor ainda afirma que o poder “creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 2008, p. 12). Conforme o autor citado, esse poder ainda está à volta e ligado a um sistema de poder que “produz e apoia, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (CESAR, 2015, p. 5).

Alisson Antônio Garcia; Nilson Marcos Dias Martins (2019, p. 177) afirmam que “no caso do PNLD isso se expressaria por meio de uma disputa entre o Estado brasileiro e as empresas editoras, ambos intervindo sobre a produção didática de modo a manifestar seus interesses precípuos”. Segundo Megid Neto (2016, p. 1352), essas interferências “ocorrem pelo fato do LD necessitar se adequar à demanda dos professores e escolas para uma chance relativamente maior de vendagem, tarefa que extrapola o papel e o trabalho do autor da obra”.

Logo, não podemos deixar de dizer que o livro didático tem suas intencionalidades, seus mecanismos de poder e saber, além de ser um instrumento que não pode ser descartado, ou até superestimado, pois ele pode ser um único material de apoio de um/a professor/a em sala de aula.

Porém, é importante destacar mudanças recentes nos critérios de avaliação pedagógica das obras comparando o edital do PNLD 2019 para o PNLD 2023. No primeiro, o edital de convocação 01/2017 – Coordenação-Geral dos Programas do Livro - CGPLI PNLD 2019 anexo III, critérios para a avaliação, no item 3.1.2 "**Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano**", **será excluída**¹³ do PNLD 2019 a obra didática que:

- a. Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;
- b. Fizer doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- c. Utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais;
- d. Promover negativamente a imagem da mulher, desconsiderando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, desvalorizando sua visibilidade e protagonismo social;
- e. Abordar a temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à homo e transfobia;
- f. Desconsiderar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;
- g. Não promover a educação e cultura em direitos humanos, desconsiderando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto da Pessoa Idosa;
- h. Propor ação pedagógica voltada para desrespeito e desvalorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania;
- i. Promover postura negativa em relação a imagem de afrodescendentes e dos povos do

¹³ Sublinhamos a palavra " será excluída" no sentido de mostra que os critérios serão excluídos das obras do PNLD 2019, e houver qualquer tipo de veiculação quanto ao item 3.1.2 do edital de convocação 01/2017.

campo, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; **j.** Promover postura negativa em relação a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, desvalorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, desconsiderando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, desvalorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; **k.** Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta; **l.** Desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras (BRASIL, 2017, p. 30-31).

Já o edital de convocação nº 01/2021 – CGPLI, PNLD 2023 anexo III critérios gerais para avaliação pedagógica de obras didáticas, no item 2.3. **"As obras observarão os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano", devendo¹⁴:**

2.3.1. Respeitar todos os brasileiros. **2.3.2.** Respeitar a liberdade de consciência, a liberdade religiosa e a liberdade política dos alunos e de suas famílias, observado o caráter laico do Estado e o respeito ao sentimento religioso. **2.3.3.** Respeitar os fundamentos, os objetivos e os direitos e garantias fundamentais trazidos pela Constituição Federal, bem como os princípios e disposições específicas referentes à temática da Educação presentes em sua Seção I, Capítulo III, Título VIII. **2.3.4.** Reconhecer e valorizar o direito à educação dos alunos como principal função dos materiais fornecidos por meio do PNLD e da instituição escolar e da atuação profissional dos docentes, gestores e demais funcionários. **2.3.5.** Reconhecer e valorizar as contribuições dos membros das famílias, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes atores para o sucesso escolar dos alunos. **2.3.6.** Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, e valorizar as matrizes culturais do Brasil - indígena, europeia e africana - incluindo as culturas das populações do campo, afrobrasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidades e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis. **2.3.7.** Promover positivamente a imagem do Brasil e a amizade entre os povos; **2.3.8.** Promover valores cívicos, como respeito, patriotismo, cidadania, solidariedade, responsabilidade, urbanidade, cooperação e honestidade; (BRASIL, 2021, p. 40).

Observamos a diferença dos editais supracitados, no momento em que no edital do

¹⁴ Sublinhamos a palavra " devendo" para mostrar que o edital de convocação nº 01/2021, PNLD 2023, apenas apresenta deveres os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. O que implica um retrocesso pelos grupos indenitários.

PNLD 2019 houve uma lista de princípios e critérios da Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano, enquanto no edital do PNLD 2023 apontam **apenas deveres**, como promover positivamente a imagem do Brasil e a amizade entre os povos e os valores cívicos, como respeito, patriotismo, cidadania, solidariedade, responsabilidade, urbanidade, cooperação e honestidade.

Um dos critérios de exclusão é a veiculação de qualquer tipo de estereótipo e preconceito de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de religião, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos. Determina, também, a exclusão daquelas que desrespeitam o caráter laico e autônomo do ensino público ou utilizam o livro didático como peça de publicidade de marcas e produtos.

Assim, conforme esse critério, os livros didáticos não podem promover negativamente a imagem da mulher, desconsiderando sua participação em diferentes profissões e espaços de poder. Também não podem abordar a temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, nem promover postura negativa em relação à imagem de afrodescendentes, povos do campo, indígenas, bem como suas culturas e histórias (BRASIL, 2019).

Isto se torna alvo de críticas entre professores/as e parlamentares pois a retirada de discussões que envolvem o respeito à diversidade pode ferir e produzir preconceitos em todas as instâncias. As suspensões de critérios relevantes no livro didático demonstram a capacidade acrítica de discutir assunto de suma importância para crianças e adolescentes.

Além dessa modificação, outras podem ser citadas nessa pesquisa, tais como: as obras aprovadas pelo edital 01/2018 PNLD 2020 passam a dialogar com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC); a inclusão de obras interdisciplinares; inserção dos Projetos Integradores;¹⁵ a avaliação das obras didáticas passam a ser expandidas para especialistas das diferentes áreas de conhecimento como professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior de instituições públicas e privadas; a partir de 2019, os livros dos anos iniciais passam a ser consumíveis; os professores também passarão a compor o PNLD recebendo os livros para seu uso pedagógico; o PNLD também oferecerá jogos, softwares pedagógicos a fim de compor o acervo escolar ; e o ciclo para a escolha dos livros acontecerá a cada 4, e não mais 3 anos, o que acarretará uma economia do ponto de vista orçamentário.

A partir desse percurso, buscaremos descrever o livro didático de Ciências e sua

¹⁵ Ver sobre Projetos Integradores no site do Mec: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ja-esta-aberto-prazo-para-a-escolha-de-projetos-integradores-e-projeto-de-vida-para-o-ensino-medio>

importância nos anos iniciais no Ensino Fundamental, bem como as relações de poder e saber expressas nesse material.

3.1 O livro didático de Ciências: um artefato cultural presente em sala de aula

O livro didático é um dos recursos pedagógicos mais utilizados na prática docente sendo, em sua maioria, utilizado no âmbito da escola. Ele se constitui como um documento que transmite conhecimentos, informações e viabiliza a propagação da Ciência. Para que esse documento seja considerado didático, Marisa Lajolo (2008, p. 1) salienta que: “Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”.

Nesse contexto, o LD utilizado pelos/as professores/as com crianças está carregado de intenções, produções de conhecimento previamente concebidas pelo Estado e corrobora para a demarcação de posições intencionais no que tange à discussão das configurações de família presente nas imagens, textos e conteúdos. Conforme, Démetrio Delizoicov Neto; José André Angotti; Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco (2002) ele é um dos recursos mais utilizados pelos/as docentes da educação, o que é corroborado com a trajetória da pesquisadora deste trabalho.

Ao discorrermos sobre o LD de Ciências, é importante salientar que ele faz parte de um contexto escolar; porém, o “Estado brasileiro fez da escola um espaço disciplinador, normalizador e reprodutor de desigualdade” (JUNQUEIRA, 2014, p. 7). O Estado e alguns segmentos religiosos promovem e marcam as diferenças entre os gêneros e as sexualidades e, especificamente, os arranjos familiares. Segundo Gabriela Almeida Diniz; Sandro Prado Santos (2011, p. 2) os “materiais escolares, sobretudo o LD de Ciências, no seu funcionamento, na produção e na disseminação de uma maneira e um sentido” provocam, implicam e demarcam pressupostos previamente determinados nos modos de ser família na sociedade atual.

Os LDs também apresentam lições sobre o ser família, sobre o que e a quem ensinar esses modos de se relacionar com o outro. Eles operaram (re)produzindo uma imagem de família que inviabiliza, subalterniza e apaga as famílias da atualidade; ou podem romper com essa imagem tendo, assim, a potencialidade de subverter as assimetrias e arranjos tradicionais de gênero e sexualidade na educação escolar.

Nesse sentido, os LDs de Ciências, além de fomentar questões de ordem políticas, sociais e econômicas, devem ser entendidos e compreendidos como fontes de informações

que interpelam o ensino aprendizagem das crianças e da comunidade escolar.

Assim, os temas abordados nos LDs de Ciências, e pelo currículo, apontam para um olhar que implica uma particularidade importante a ser analisada que são as ressignificações desse pedagógico, na medida em que tais estudos colocam ora sob suspeição, ora em discussão. Sabemos que as questões que envolvem gênero, sexualidade e educação podem ser encontradas em documentos oficiais como as Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9394/1996), como aponta Desidério (2020, p. 1787):

Art. 2 que salienta que ‘A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...]’, ainda complementa o Art. 3, quando o parágrafo I garante legalmente ‘[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]’. Seguindo o mesmo trajeto, podemos citar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 88), que no Art. 205 corrobora ao dizer ser ‘A educação, direito de todos [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]’ (BRASIL, 1996, Art. 205).

Podemos afirmar que o LD de Ciências faz circular, (re)produzir significados para os sujeitos e, além disso, oportuniza “uma educação para a sexualidade junto com professores e alunos” (DESIDÉRIO, 2020, p. 1788). Para Bandeira e Velozo (2019) o livro didático é:

um instrumento de construção de identidade, reconhecido como um símbolo de poder, assumindo um importante papel político, portanto, pedagógico, e também podendo ser considerado um artefato cultural, pois nele aprendemos coisas, por meio dele moldamos nossos comportamentos, uma vez que nos ensina coisas (BANDEIRA; VELOZO, 2019, p. 1021).

Logo, observamos que os LDs, através de uma rede de saber e poder, ocupam um lugar estratégico dentro das escolas pois eles produzem diferentes formas de ser família promovendo, e valorizando “arsenais normativos centrados nos adultos, masculino, no branco, heterossexual, burguês, sem impedimento físico, mentais e sensoriais” (JUNQUEIRA, 2014, p. 7).

Dessa maneira, Junqueira (2009, p. 30), apresenta que “[...] as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola”.

Nessas discussões hegemônicas relacionadas ao gênero e à sexualidade nos LDs, entendemos que eles podem romper com essas manifestações contribuindo para que os

princípios éticos e democráticos vistos no Guia do Livro didático possam promover debates em torno das questões sobre gênero, sexualidade e família, bem como contribuir para a construção de uma educação não-sexista, não negativa em relação às imagens afrodescendentes e indígenas.

No contexto brasileiro quando um material didático promove mudanças no que tange seus critérios, como foi supracitado, abrem-se brechas para que nesses documentos sejam produzidos e alimentados privilégios, discriminações que tendem a comprometer as relações sociais e culturais que podem atravessar os sujeitos em fase de escolarização (JUNQUEIRA, 2014).

Por outro lado, estudos realizados por autores/as como Fúlvia Rosemberg, Neide Cardoso de Moura e Paulo Vinicius Baptista Silva (2009) apontam que:

A análise das imagens de ‘mulher’, ‘relações de gênero’, ‘sexismo’, ‘estereótipos sexuais ou de gênero’ nos LD, que se inicia nas décadas de 1960-1970, toma o LD seja como ‘informante’ ou como ‘construtor’ de mentalidades, no caso dos ‘papéis sexuais’ ou das ‘identidades de gênero’ conforme o período considerado (ROSEMBERG; MOURA; SILVA, 2009, p. 490-491).

Nesse sentido, o estudo acima revela conquistas e avanços sobre a veiculação de qualquer tipo de sexismo, estereótipo de gênero, orientação sexual, entre outros, que violem os direitos humanos, cabendo a nós problematizar e criticar toda e qualquer ideia que reforce um padrão normativo de sociedade que possa “garantir o êxito da internalização dos ditames e garantir que a construção dos corpos, dos sujeitos e identidades esteja sintonizada com os valores, crenças, os sistemas de apresentação e as visões de mundo hegemônico” (JUNQUEIRA, 2014, p. 8).

Assim, entendemos que a discussão em torno de mudanças ocorridas no PNL 2019 e para os próximos PNLDs é resultado de uma onda conservadora e fundamentalista religiosa que não permite criar condições para lidar com temas referentes aos direitos humanos: diversidade e diferença. Assim, reforçamos que “uma política educacional com propósitos efetivamente inclusivos deveria pressupor investimentos permanentes a favor da subversão dos valores hegemônicos e das relações de poder que norteiam a construção da escola” (JUNQUEIRA, 2014, p. 8).

Dessa forma, os livros didáticos de Ciências e a família nessa pesquisa serão analisados, questionados e problematizados, a partir dos modelos de famílias apresentados às crianças em fase inicial de construção de identidades, porque nesses materiais, como já foi

dito, existe a capacidade de normalizar, marginalizar outros modos de conceber uma família.

Segundo Junqueira (2014), por meio desses livros podemos encontrar a sutileza, o fastuoso e o infortúnio de ser apenas heterossexual nas imagens, textos e atividades referenciadas às crianças.

Nesse contexto são nos LDs de Ciências que se encontram brechas para que padrões conservadores de viver possam ser seguidos e vigorados porque é nesse campo do ensino de Ciências que reverberam discursos hegemônicos sobre gênero e sexualidade que são alvos de disputa política, principalmente no atual governo.

Por isso, o interesse em analisar livros didáticos de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental vigente está fundamentado na compreensão de que esses materiais foram historicamente considerados lugares para se dizer sobre os sujeitos. Por sua vez, segundo Desidério (2015)

Precisamos deixar claro que os homossexuais podem ser homens e mulheres e eles não são/estão relacionados sempre ao sexo e/ou à promiscuidade, pois, assim como existe o amor entre os heterossexuais, também existe entre os homossexuais. Nesse sentido, a maneira repressiva de como é tratada a temática nas escolas ainda é muito visível (DESIDÉRIO, 2015, p. 35).

Isto posto, procuramos pelas configurações de família entrelaçando as questões de gênero, Ciência, Educação e livro didático para com eles, e neles, problematizar os lugares propostos para configurações de famílias nestes artefatos porque é neles que vemos acontecer as (re) significações das relações de gênero, das relações de poder que submergem nas questões políticas, econômicas e sociais.

É importante ressaltar a relação que o livro didático possui com a cultura pois é através dos Estudos Culturais como um campo de teorização e investigação de caráter interdisciplinar, adisciplinar ou ainda antidisciplinar, que são articulados saberes de diferentes áreas, com o intuito de investigar a sociedade, tendo como centralidade a cultura que pode contribuir para que essa relação possa ser estabelecida, como apontam os autores Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luiz Henrique Sommer (2003); Ana Carolina Escosteguy (1998); Maria Lúcia Castagna Wortmann e Alfredo José da Veiga Neto (2001).

Assim, é no espaço da cultura que encontramos as representações sociais, podendo este ser entendido como um “modo de produção de significados através da linguagem”. Conforme Hall (1997, p. 3), temos as representações

[...] de elementos, palavras escritas ou faladas, imagens eletrônicas ou impressas, notas musicais, objetos, gestos, entre outros – que representam para outras pessoas nossos conceitos, ideias, valores, pensamentos e sentimentos; que organizam e regulam as práticas sociais; que influenciam nossas condutas, modos de ser e estar na sociedade, ou seja, quem somos e a que grupo pertencemos; que demarcam e sustentam a nossa identidade (HALL, 1997, p.3).

Nesse sentido, as nossas identidades não podem ser compreendidas como naturais e acabadas, pois toda a nossa essência está organizada e regulamentada por nossos modos de vida na sociedade. De acordo com Hall (1997, p. 5), os significados “fazem parte de nosso mundo natural e material, mas sua importância para a linguagem não é o que são, mas o que fazem sua função. Eles constroem o significado e o transmitem. Eles significam”.

Os significados são construídos, portanto, a partir do que fazemos na sociedade, de modo que as nossas funções são significadas em torno “de diversos marcadores sociais, como gênero, raça, classe, sexualidade, geração, as quais vão constituir as nossas múltiplas e cambiantes identidade” como aponta Joanalira Corpes Magalhães (2012, p. 25).

É diante disso que “o livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar”, conforme Kazumi Munakata, (2016, p. 123), pois é a partir dele que as crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental possuem seu primeiro contato com um documento que “constitui-se em importante veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares, mas também de mudanças” (MUNAKATA, 2016, p. 125).

Nesse sentido, o presente estudo se propôs a analisar as configurações de família caracterizadas em livros didáticos de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental, aprovados no edital do PNLD/2019 e, nesse contexto, como está posta a perspectiva de gênero e orientação sexual. Em seguida, para a realização da análise dos LDs que constituem o *corpus* desta pesquisa, serão descritas as etapas que compõem sua realização: a abordagem da pesquisa, os procedimentos metodológicos, a análise das obras, a sistematização e os resultados obtidos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para esta seção apresentamos os caminhos trilhados na produção desta dissertação que teve como composição de seu *corpus* discursivo a pesquisa documental, usando como documentos os livros didáticos de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental vigentes.

Para a análise da produção documental sobre a caracterização das configurações de família em livros didáticos de Ciências, nos inspiramos na Análise de Conteúdo para compor as categorias e subcategorias, tomando por fundamento os conceitos de família e dispositivo como ferramentas não apenas teóricas, mas também analíticas, o que nos possibilitou problematizar as diferentes configurações de família caracterizadas nestes livros.

O/A pesquisador/a tem que se atentar ao campo de sua pesquisa e seguir um método para que tenha o rigor que a pesquisa científica demanda, afinal, Christian Laville; Jean Dionne (1999, p. 12) dizem que “É imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos”.

De antemão, achamos por bem fazer algumas considerações sobre metodologia. Pensamos em metodologia como o percurso que amparará o movimento de reflexão durante a construção do conhecimento. Desse modo, vamos ao encontro destas proposições quando Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco (2011) enfatizam que

[...] a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 107).

Em vista disso, temos a metodologia como o caminho percorrido para desenvolver a pesquisa em educação. Isto posto, mencionamos que nossa pesquisa é de abordagem qualitativa que propicia a construção de significados a partir da interpretação do contexto investigado. Tal interpretação, por sua vez, está associada à subjetividade do/a pesquisador/a, conforme as proposições de Gonzáles Rey (2005), ao passo que Menga Lüdke e Marli André (1986) elencam cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo:

1. A pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto

onde aparecem. 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos [...] todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve assim atentar para o maior número possível de elementos presentes nas situações estudadas, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para melhor compreensão do problema que está sendo estudado. 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. 4. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica em inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e análise dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

A pesquisa em educação de abordagem qualitativa que aqui se apresenta é documental e assim a consideramos pelo fato de termos tomado o livro didático como documento que pode ser definido, segundo André Cellard (2008), como

tudo aquilo que é vestígio do passado e pode ser considerado como um documento, não se restringindo aos textos escritos. Ele abrange qualquer outro tipo de testemunho registrado, incluindo de natureza iconográfica e cinematográfica, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, entre outros (CELLARD, 2008, p. 296).

Portanto, o documento constitui uma fonte de informação essencial para representar o que nele está escrito, registrado, representado tanto em textos escritos, quanto em outras fontes de registro, permanecendo de modo muito particular como um testemunho “de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2008, p. 295).

Corroboramos com o que o autor Oswaldo Alonso Rays (2004) aponta sobre a pesquisa de documentos: “[...] uma direção com a finalidade de alcançar um propósito, não se tratando, porém, de uma direção qualquer, mas daquela que leva, de forma mais segura, à consecução de um propósito buscado” (p. 97).

É importante destacar que a direção tomada no documento não se resume apenas a uma construção direcionada e acabada mas, sim, a um caminho implicado em construções e desconstruções que nos levaram a “experimentar e fabricar nossos modos de pesquisar”,

conforme Dagmar Estermann Meyer e Marluce Alves Paraíso (2012, p. 26). Assim, o livro didático pode ser um instrumento que nos auxilia e nos ensina modos de aprendizagem tanto para o docente, quanto para o aluno. Além disso, Nathalia Ferreira Martins (2021) diz que o LD “é uma fonte de pesquisa segura para todos/as que o utilizam” (p. 43).

No primeiro momento, para a construção de nosso estudo procedemos a algumas etapas importantes. A primeira foi a localização das obras aprovadas no Edital 01/2017 PNLD 2019, por meio do acesso ao portal do FNDE, na aba escolha dos livros didáticos, bem como pelo Guia do Livro Didático – 14 obras. De acordo com o Guia de Livros Didáticos de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental vigente, as obras selecionadas

procuram apresentar um ensino de Ciências engajado nas questões sociais e ambientais, incentivando alunos e professores ao exercício da cidadania e favorecendo a conscientização da necessidade de uma sociedade mais tolerante e respeitosa na alteridade e na diversidade (BRASIL, 2019, p. 17).

Desse modo, o próprio Guia defende a importância de apresentar em seus conteúdos temas que contemplem as questões sociais trazendo para os estudantes a reflexão e a necessidade de compreender que devemos levar em conta “os aspectos culturais, étnico – raciais, diversidade e outras características que possam marcar o dia a dia dos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 18).

A segunda etapa foi a busca, no portal online do FNDE, por informações relacionadas à distribuição das coleções aprovadas no Edital nº 01/2017 PNLD 2019 nas escolas brasileiras, conforme a Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Distribuição de livros didáticos no Brasil (2019)

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	74.409	5.448.222	646.795	R\$ 9.826.136,60
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	92.467	12.189.389	80.092.370	R\$ 615.852.107,23
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.529	10.578.243	24.523.891	R\$ 224.516.830,94
Ensino Médio	20.229	6.962.045	20.835.977	R\$ 251.830.577,40
Total Geral	147.857	35.177.899	126.099.033	R\$ 1.102.025.652,17

Fonte: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

É possível identificar que na Tabela 1, no total de 80.092.370 exemplares distribuídos para escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais, um total de 12.189.389 alunos são beneficiados com o programa no ano de 2019. Já na tabela 2 abaixo, a distribuição de livros didáticos no ano de 2020 apresentou uma queda (71.816.715). Porém, quanto ao benefício dos estudantes dos Anos Iniciais do E.F, houve um aumento de 12.337.614.

Tabela 2 – Distribuição de livros didáticos no Brasil (2020)

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
Total Geral	123.342	32.010.093	172.571.931	R\$ 1.390.201.035,55

Fonte: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Comparando os dados de exemplares distribuídos e de alunos beneficiados percebemos que mesmo com uma pequena queda na distribuição, e um aumento no benefício dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o livro didático permanece sendo um dos materiais didáticos mais utilizados pelos estudantes. Assim, esse fato justifica a importância em analisar estes documentos pois o PNLD é a maior política pública de distribuição de LDs, materiais pedagógicos e obras literárias do país.

Outro passo realizado foi outra busca, também no portal online do FNDE, especificamente no Sistema de Distribuição de livros (SDL), conforme demonstrado na Figura 5.

Figura 5 – Sistema de distribuição do material didático

Fonte: https://www.fn.de.gov.br/fnde_sistemas/sistema-de-distribuicao-de-livros

A partir deste sítio de busca encontramos dados estatísticos da quantidade de coleções didáticas aprovadas no Edital 01/2017 PNLD 2019 de Ciências do 1º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Uberlândia, segundo a tabela 3 abaixo. A verificação das obras nessa cidade justifica-se pelo fato de nela estar localizada a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, especificamente, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) ao qual esta pesquisa se vincula. Vale também salientar que a cidade de Uberlândia é a primeira e maior cidade do Triângulo Mineiro em termos populacionais.

Tabela 3 – Distribuição de livros didáticos de Ciências/Município de Uberlândia/MG (2019)

Código/ Coleção MEC* ¹⁶	Classificação/distribuição	Volume 1/Ciências
0126p19031001il - Aprender Juntos Ciências 1º ano	1º	1103
0234p19031001il - Crescer Ciências 1º ano	2º	997
0133p19031001il - Vamos Aprender Ciências 1º ano	3º	793
0155p19031001il - Buriti Mais – ciências 1º ano	4º	309
0070p19031001il - Ligamundo Ciências 1º ano	5º	265
0201p19031001il - Akpalô Ciências 1º ano	6º	147
0081p19031001il - Apis Ciências 1º ano	7	145
0210p19031001il - Encontros Ciências 1º ano	8º	108
0209p19031001il - Conectados Ciências 1º ano	9º	107
0249p19031001il - Coleção Quatro Cantos Ciências 1º ano	10º	101
0208p19031001il - Ciências- Ciências 1º ano	11º	85
0177p19031001il - Novo Pitangá Ciências 1º ano	12º	54
0230p19031001il - Odisseia – Ciências 1º ano	** ¹⁷	**
0228P19031001IL - Anapiã – Ciências 1º Ano	**	**
Total	-	4214

Fonte: Dados obtidos no sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, disponível através do endereço <https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>.

¹⁶ * Código utilizado pelo MEC/FNDE

¹⁷ Não houve distribuição das coleções 0230P19031001IL - ODISSEIA – CIÊNCIAS 1º ANO e 0228P19031001IL – ANAPIÃ – CIÊNCIAS 1º ANO

Para esta busca destacamos as coleções 0230P19031001IL - Odisseia – Ciências 1º Ano e 0228P19031001IL - Anapiã – Ciências 1º Ano, sendo a primeira de autoria de Antônio Lembro; Isabel Costa; Silmara Sapiense Vespasiano e a segunda de Trivellato; Cida Lico, que, apesar de não terem sido selecionadas pela maioria dos professores, foram adotadas por quatro (4) escolas municipais de Uberlândia devido ao fato de se adequarem à sua realidade.

A coleção mais adotada em Uberlândia foi a 0126P19031001IL - Aprender Juntos – Ciências 1º Ano, de autoria coletiva da SM editora, com 1103 exemplares distribuídos aos alunos, que pode também ser encontrada na relação de livros didáticos escolhidos pelas escolas municipais de Uberlândia (MG), na tabela 4 abaixo (indicada pela seta), disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – MG (SME) para a pesquisadora.

É importante ressaltar que mediante o Decreto nº 91.542 de 19, de agosto de 1985, são os/as professores/as que passam a realizar as escolhas dos livros didáticos selecionados pelos editais do PNLD que, diante disso, passam a ser utilizados em suas escolas de origem mediante essa escolha. Porém, nem sempre a obra escolhida chega às escolas. Isto, como aponta o MEC/FNDE, é ainda uma oscilação entre as obras compradas e as escolhidas pelas escolas.

Tabela 4 – Relação de livros escolhidos pelas Escolas Municipais PNLD 2019

DISCIPLINA	ESCOLA	COLEÇÃO	EDITORA
Ciências	EM Profª Josiany França EM Freitas Azevedo EM Emílio Ribas	Ápis	Ática
	EM Profª Cecy Cardoso Porfírio EM Prof Domingos Pimentel de Ulhôa EM Mario Alves Araújo Silva EM Amanda Carneiro Teixeira EM Prof. Valdemar Firmino Oliveira EM Sebastião Rangel EM Olhos D'Água	Cresce	Do Brasil
	EM Profª Mª Regina A. Lemes EM Prof. Leôncio do Carmo Chaves	Novo Pitangua	
	EM Dr Gladsen Guerra Rezende	Encontros	FTD
	EM Stella Saraiva EM Prof. Ladário Teixeira EM Irnã Odélcia Leão Carneiro EM Prof. Oswaldo Vieira Gonçalves EM Afrânio Rodrigues da Cunha EM Prof. Otávio Batista Coelho Filho EM Profª. Maria Leonor de F. Barbosa EM Profª Carlota de Andrade Marquez EM Prof. Milton de Magalhães Porto EM Antonino Martins da Silva EM Carlos Tucci EM Eugênio Pimentel Arantes EM Profª Maria José Mamede Moreira	Aprender Juntos	SM
	EM Prof. Sérgio de Oliveira Marquez EM Profª. Gláucia Santos Monteiro	Coleção Quatro Cantos- Ciências	FTD
	EM José Marra da Fonseca	Akpalô	Do Brasil
	EM Hilda Leão Carneiro EM Leandro José de Oliveira	Conectados	FTD
	EM Prof. Jacy de Assis EM Profª Irene Monteiro Jorge EM do Moreno EM Dom Bosco	Ligamundo	Saraiva
	EM Boa Vista EM Guarda Antônio R. Nascimento EM de Sobradinho EM Prof. Eurico Silva	Buriti Mais	Moderna
	EM Inspetora Franci A. M. Santana EM Prof. Luís Rocha e Silva EM Dr. Joel Cupertino Rodrigues EM do Bairro Shopping Park EM Profª Orlanda Neves Strack EM Domingas Camin EM Odilon Custódio Pereira EM Profª Maria José Mamede Moreira	Vamos aprender	SM
	EM Olga Delª Fávero	Anapiã	Escala Sei
	EM Presidente Itamar Franco EM Prof. Mário Godoy Castanho EM Profª Benedita P. de Ulhôa Rocha	Odisseia	Vera Cruz

Fonte: Disponibilizado pela Secretária Municipal de Educação de Uberlândia.

Para apresentar as obras selecionadas, realizamos uma leitura analítica dos livros que consiste em contemplar um aporte teórico que permita ao “leitor-receptor decodificar a

mensagem codificada pelo autor-emissor, de modo a compreendê-la e interpretá-la com o máximo de exatidão possível”, conforme Felipe Bezerra de Castro Oliveira (2020, p. 68).

Nesse íterim, a atividade nos possibilitou uma leitura minuciosa dos textos, das imagens dos livros didáticos selecionados no sentido de compreender e interpretar criticamente os elementos encontrados.

Inicialmente realizamos um movimento exploratório-explicativo-descritivo, das 14 obras selecionadas, conforme a Figura 6 abaixo. Segundo Carlos Gil (2017) a pesquisa exploratória é aquela quando pretende-se observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador; explicativa busca levantar a opinião, atitudes e crenças de uma população e descritiva tem por finalidade explicar a razão das coisas.

Figura 6 – Capa das obras aprovadas no Edital 01/2017 PNLD 2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações obtidas no Guia PNLD 2019-Ciências.

Na intenção de analisar as configurações de família caracterizadas nos livros didáticos de Ciências, bem como as imagens e textos associados a elas pelas/os autores/as, empreendemos nossa análise em diferentes níveis de leitura.

Buscamos, assim, a partir da “leitura flutuante” proposta por Laurence Bardin (2011), obter o nosso primeiro contato com os livros didáticos selecionados para análise. Mediante essa escolha, conseguimos refinar nossos objetivos, localizar as imagens, os textos e os conteúdos a fim de analisar e conhecer todo o material, apreciando todas as impressões e orientações que havia nesses documentos.

Logo em seguida, no segundo momento, buscamos por elementos que pudessem nos auxiliar na organização do material, tais como: as coleções aprovadas pelo Edital 01/2017 PNLD 2019 vigente; a organização de cada obra didática; e a estrutura de cada obra. Todos esses elementos podem ser encontrados nas resenhas de cada obra didática encontrada no Guia do Livro Didático Digital 2019.

Este Guia está disponibilizado no site do FNDE¹⁸ e cada obra didática possui uma resenha elaborada pela coordenação de avaliação pedagógica de autoria do MEC. Nesse documento podemos ter acesso às equipes de avaliação, obras disciplinares, coleções aprovadas, princípios e critérios e às resenhas de cada coleção, bem como à ficha de avaliação e às referências utilizadas no documento. Adentrando a leitura dos livros didáticos, fomos nos aproximando cada vez mais dos documentos compreendendo como as configurações de família são apresentadas aos/às leitores/as, tanto na forma imagética, quanto por meio de textos.

O terceiro momento foi o período em que nos encontramos imersos nos livros didáticos no sentido de procurar alguns vestígios, rastros ou evidências que nos trouxessem a compreensão do presente, ou seja, fizemos uma história do presente. Verificou-se que nessa leitura as configurações de família são apresentadas em dois diferentes contextos: (I) nos conteúdos apresentados pelos capítulos/unidades; e (II) nos recursos didáticos (para ampliar, trocar ideias apresentadas na organização didática dos livros selecionados). Nesse tipo de leitura percebemos haver diferentes maneiras de apresentar as configurações família contidas nesses documentos.

Assim sendo, para a realização da análise, foram elencadas todas as referências, seus textos e imagens. É importante destacar que o livro didático utilizado para a análise é destinado aos/às professores/as, sendo esse o *locus* da procura pelas configurações de família.

As obras escolhidas nesta pesquisa são referentes ao Edital 01/2017 PNLD 2019 que estava vigente durante a realização desta dissertação. Trata-se de obras do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo que a escolha pelas obras dessa etapa da Educação Básica se deu pelo

¹⁸ Informações sobre os Guias dos livros didáticos aprovados em diferentes edições do PNLD podem ser consultadas em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-dolivro-didatico>.

fato de a pesquisadora atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberlândia, e por ficar instigada por apreender como os/as autores/as dos livros direcionam as discussões de configuração de família para crianças pequenas, tendo em vista que na atual conjuntura política há fortes discursos em defesa de um único modelo de família (tradicional e nuclear), com base em proposições religiosas e políticas.

Para além disso, trata-se de um primeiro contato formal dos/as estudantes com a área das Ciências Naturais e Tecnologias (CNT) no processo de educação básica porque é nessa etapa que a criança passa, de forma objetiva, a aprender conceitos, leis e teorias que foram construídos ao longo da história e que estão amparados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e também pela Lei de Diretrizes e Base da Educação. As crianças nessa fase possuem a “capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico)” (BRASIL, 2017, p. 2008). Assim, nessa etapa de escolarização os/as alunos/as são capazes de construir seus próprios conhecimentos, atuando de forma crítica e participativa na resolução de problemas sociais, culturais, políticos, ambientais, entre outros (SASSERON; CARVALHO, 2008).

Vale ressaltar que essas 14 obras foram aprovadas pela comissão técnica do MEC e posteriormente foram todas enviadas às escolas municipais, assim como o Guia do Livro Didático que permitiu o/a professor/a avaliar cada documento, pois nele há todas as orientações referentes às obras aprovadas no processo de avaliação.

Por meio de votação democrática entre os/as professores/as no ano de 2018, em meados do mês de agosto os LDs foram escolhidos, as obras que mais se adequaram à realidade de cada escola; porém, nessa seleção os docentes tinham as duas opções de escolhas, e que possivelmente uma ou outra poderia ser adotada mediante a disponibilidade e aquisição do MEC/FNDE.

É imprescindível destacar que no Brasil os livros didáticos são produzidos por empresas privadas, tendo como base as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), as quais estabelecem critérios que devem ser seguidos de acordo com as normas dos editais do PNLD¹⁹.

No ano de 2019 os critérios passaram por algumas mudanças, tais como: a comissão técnica delegada pelo MEC era tarefa apenas de especialistas de universidades públicas e agora o corpo de avaliadores passa a incluir professores/as da Educação Básica que tenham

¹⁹ Segundo o MEC o PNLD tem a finalidade de avaliar obras didáticas, pedagógicas, literárias ou outros materiais que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem de estudantes da Educação Básica da rede pública de ensino.

em sua formação o título de mestres/as a serem escolhidos/as por meio de chamada pública; Secretarias Municipais e Estaduais passam a ter o controle sobre as escolhas das obras selecionadas pelo PNLD, o que impede a escolha livre dos/as professores/as das obras por meio do Guia do Livro Didático.

Podemos notar que a autonomia que os/as docentes tinham na escolha dos livros didáticos, necessária devido à realidade da escola e de seus/suas alunos/as, perde força, pois o mercado editorial e as políticas públicas do livro didático passam a determinar os caminhos de como a escola e professores/as devem conduzir sua prática docente.

Retomando a escolha das obras didáticas, buscamos localizar nas 14 obras selecionadas as configurações familiares nos conteúdos apresentados no sumário dos livros que tratavam sobre o conteúdo de família. Foram encontradas 4 obras didáticas que tinham em seus capítulos e conteúdos a temática família, como aponta o quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Relação de coleções de livros didáticos selecionadas para análise

Editora	Nome da coleção	Autores	Ano /Edição	Capítulo /Conteúdo
SM	Aprender Juntos	Obra coletiva	2017 1ª edição	Capítulo 4 – As pessoas são diferentes. Conteúdo - A família de cada um.
FTD	Encontros	Ângela Gil Sueli Fanizi	2018 1ª edição	Capítulo 1 – Quem somos nós? Conteúdo - Identidade e diversidade.
SEI	Odisseia	Antonio Lembo Isabel Costa Silmara Sapiense Vespasiano	2017 1ª edição	Capítulo 6 – Pessoas ao meu redor Conteúdo - Família de todo jeito.
Escala	Anapiã	José Trivelatto Cida Lico Trivelatto	2017 1ª edição	Capítulo 1- O meu corpo Conteúdo - Você e sua família

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações obtidas no Guia PNLD-2019-Ciências.

A primeira obra analisada foi “Aprender Juntos”, de produção coletiva da editora SM, obra mais adotada no Brasil e, especialmente, nas escolas municipais de Uberlândia, conforme supracitados na Tabela 4. O volume 1, destinado a estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental, é composto por 156 páginas - Capítulo 1 – O Dia e a Noite; Capítulo 2 – Minha Rotina; Capítulo 3 – Meu Corpo; Capítulo 4 – As Pessoas são diferentes; Capítulo 5 – Meu corpo percebe; Capítulo 6 – Hábitos Saudáveis; Capítulo 7 – Jeitos de Brincar; e Capítulo 8 – Brinquedos (BRASIL, 2019).

A segunda coleção analisada foi “Encontros”, dos/as autores/as Ângela Gil e Sueli Fanizzi, da editora FTD, que possui 84 páginas distribuídas em suas seguintes unidades: Unidade 1 – Quem somos nós? A história de cada um - Semelhanças e diferenças entre as pessoas; Unidade 2 – Nosso corpo: Partes do corpo - Movimentos do corpo; Unidade 3 – Cuidados com o corpo: Higiene do corpo - Higiene dos dentes; Hábitos de higiene e saúde; Unidade 4 – Os ambientes e a saúde: Cuidados com a higiene dos ambientes - A higiene dos ambientes e a saúde; Unidade 5 – Alimentação e saúde: Alimentação saudável - as frutas na alimentação - Higiene dos alimentos; Unidade 6 – Passa tempo, passa hora: Os períodos do dia - Semanas, meses e anos; Unidade 7 – Observando o céu: O que existe no céu - O Sol, a Terra e a Lua; Unidade 8 – Os objetos: Os objetos e os materiais - os brinquedos - os objetos escolares - A sala de aula e os objetos; e Unidade 9 – Materiais de ontem e de hoje: Os objetos e suas modificações - os materiais dos objetos (BRASIL, 2019).

A terceira obra “Odisséia”, dos/as autores/as Antônio Lembo, Isabel Costa e Silmara Sapiense Vespasiano da editora SEI, apresenta no volume 1 – 111 páginas e está dividido em 8 unidades: Unidade 1: Aprendendo a observar: Conhecendo a escola - Os Cientistas; Unidade 2: Eu e o meu redor: Semelhanças e diferenças - Como percebo o mundo - Alguns cuidados com o corpo; Cabeça, pernas, braços; Unidade 3: As pessoas são diferentes: Cada um é único - O Rosto - Os Dentes - Outras diferenças; Unidade 4: Lugares e Objetos: O local onde eu vivo - diferentes moradias - do que são feitos os objetos; Unidade 5: Diferentes períodos: O dia e a noite - Manhã, tarde e noite - Semana, mês e ano - Diurno e noturno; Unidade 6: Pessoas ao meu redor: Famílias de todo jeito - diferentes fases da vida; Unidade 7: Plantas por toda parte: Plantas, um ser vivo - diferentes umas das outras - A importância das plantas; e Unidade 8: Animais por toda parte: Animal, um ser vivo - Animais em todos os lugares - Animais são diferentes (BRASIL, 2019).

A última coleção “Anapiã”, dos/as autores/as Trivellato e Cida Lico, da editora Escala, possui 111 páginas e 4 unidades temáticas: Unidade 1 – O Meu Corpo: Quem sou eu? - Eu reconheço o ambiente - Meus hábitos saudáveis; Unidade 2 – Ciclos e Ritmos: O ritmo dos meus dias - O tempo; e Unidade 3 – Minha Casa: Objetos da minha casa - As matérias-primas - O meio ambiente é a nossa casa.

Destacamos que as obras selecionadas Encontros, Odisséia e Anapiã não estavam entre as obras com maior distribuição pelo Brasil e nem pelos/as professores/as das escolas municipais de Uberlândia; porém, elas fazem parte da escolha de análise pelo fato de apresentarem em seus capítulos e conteúdos a temática família, o foco desta pesquisa.

Após essa descrição localizamos, nos capítulos e conteúdos, as imagens e textos de configurações de família que foram digitalizados e salvos em um arquivo pasta do drive pessoal da pesquisadora no formato .jpg e separados por coleções.

Além disso, foram criados agrupamentos das imagens de família conforme sua configuração: heterossexual, homopareta, monopareta, bem como as páginas, capítulos, subcapítulos e temáticas associadas às configurações de família.

Essa organização resultou na busca das configurações de família em 4 livros didáticos de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental que compuseram o *corpus* da presente dissertação.

Logo iniciamos o movimento analítico imerso nas imagens e textos encontrados nos conteúdos intitulados “família” ou que se referiam a estes. Depois disso, utilizamos os procedimentos inspirados nas etapas propostas por Cellard (2008) quando o autor afirma que para uma análise documental, devemos considerar cinco etapas de análise: “exame e crítica ao documento”; “o contexto social em que o documento foi produzido”; “a identidade dos/as autores/as”; “a autenticidade e a confiabilidade do texto”; e “a natureza do texto e a análise”. “Após a análise de cada documento, segue a análise documental propriamente dita”, que consiste no “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” novamente (CELLARD, 2008, p. 303).

Feita a seleção dos textos e imagens dos documentos investigados, e considerando a necessidade de análise dos textos e imagens encontradas nos livros didáticos de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental presentes no *corpus* desta pesquisa, a metodologia da análise de conteúdo foi utilizada no sentido de compreender que esses documentos são entendidos como um lugar de produção e veiculação de sentidos e significados, podendo também operar com as representações de família(s), bem como “desvelar conteúdos implícitos e explícitos reveladores de verdades e inverdades, regras e padrões” (KORNATSKI, 2013, p.111). Assim, a análise “é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15).

Nessa direção, para categorização, reunimos todos os conteúdos de família que os livros selecionados analisados apresentaram. Estes conteúdos são encontrados nas aberturas dos capítulos e compostos por um texto introdutório com uma imagem e textos para a realização das atividades. Os assuntos das obras foram sistematizados de acordo com o

conteúdo em que são contempladas atividades que possam promover sua melhor compreensão.

Apresentamos as categorizações realizadas por meio de um trabalho investigativo das imagens e textos encontrados a partir dos modelos de família caracterizados pelos livros selecionados e, por meio delas, criamos subcategorias para descrever os seguintes arranjos familiares. A primeira categoria é constituída pelos modelos de famílias presentes nos livros didáticos de Ciências: família heterossexual, família monoparental e família homoparental. Como segunda categoria temos os atravessamentos de gênero e sexualidade nas configurações família presentes nos livros didáticos de Ciências que puderam ser subcategorizados como: A família-reprodução e a atuação do dispositivo da sexualidade; Família lugar de cuidado-afeto e consanguinidade; e Laços de parentesco na família.

Para melhor visualização, o Quadro 2 apresenta os títulos das categorias dos grupos maiores e suas subcategorias.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias desveladas

Categorias	Subcategorias
Os modelos de famílias presentes nos livros didáticos de Ciências	IA - Família homoparental I B- Família monoparental I C- Família heterossexual
Os atravessamentos de gênero e sexualidade nas configurações família presentes nos livros didáticos de Ciências	II A - A família-reprodução e a atuação do dispositivo da sexualidade. II B- Família lugar de cuidado-afeto e consanguinidade. II C- Laços de parentesco na família.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações obtidas pela análise dos documentos.

Com base nos caminhos metodológicos supracitados, a seção 5 abordará propriamente as categorias, bem como suas subcategorias reveladas a partir da análise de conteúdo de cada livro de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental PNLD/2019 que fomentou o *corpus* desta pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos nesta seção a materialidade de cada obra selecionada, os conteúdos específicos, as imagens e textos que os compõem diante da temática pesquisada. Na sequência temos as análises obtidas no desenvolvimento deste estudo e também as categorias e subcategorias encontradas nos livros didáticos de Ciências, de acordo com os objetivos desta pesquisa. A seguir, temos a sistematização das categorias e subcategorias e os principais resultados da análise. Por fim, apresentamos a conclusão.

5.1 Família nas coleções didáticas selecionadas

Nesta subseção, apresentamos a materialidade de cada obra selecionada e os conteúdos específicos, as imagens e textos que os compõem diante da temática pesquisada. Às 4 coleções analisadas, “Encontros”, “Odisséia”, “Anapiã” e “Aprender Juntos”, do Ensino Fundamental do 1º Ano foram dados seus próprios nomes²⁰.

Os conteúdos, bem como os textos e as imagens, foram categorizados de acordo com os modelos de família que as coleções traziam e também a partir dos atravessamentos de gênero e sexualidade nas configurações família presentes nos livros didáticos de Ciências.

Nas quatro obras selecionadas encontramos nas imagens e nos textos de apoio ao/a professor/a o aparecimento dos arranjos familiares, o reconhecimento à diversidade ao apresentar casais heterossexuais, homoparentais e monoparentais; porém, sabemos que os livros didáticos são carregados de sentidos e significados sobre a temática desta pesquisa pois a partir de enunciados, atitudes, posturas, atividades orientadas e imagens direcionadas às crianças, os livros trazem mensagens sobre família, gênero e sexualidade. Além disso, todas as obras didáticas apropriam-se de um discurso de que família não pode estar desvinculada das características físicas, dos laços de parentesco e consanguinidade, bem como de afeto que são formados dentro de uma família, destacando a homogeneização das famílias e, conseqüentemente a atuação dos dispositivos da sexualidade. Por isso, segue cada uma das obras selecionadas juntamente com seus textos, imagens e atividades propostas às crianças.

²⁰ As imagens dos livros didáticos selecionados e apresentados no corpo do texto apresentam rabiscos que foram feitos pela pesquisadora para facilitar a sistematização das ideias afim de auxiliar na escrita dos resultados e discussões.

5.1.1 Livro didático Encontros

Apresentamos a obra didática “Encontros” Ciências 1º ano, 1ª edição, São Paulo: FTD, 2018, 84 páginas, de Ângela Bernardes de Andrade Gil e de Sueli Fanizzi, na Figura 7 abaixo.

A coleção apresenta como características materiais a baixa gramatura das folhas, tamanho A4, contém 84 páginas numeradas e impressas em policromia, predominando as cores laranja, amarelo e verde na capa.

As páginas são divididas entre questões de abertura, oficinas, avanços das ciências, fica a dica, ler para, atividades, imagens e glossário. Os textos foram escritos com tipografia de letra caixa baixa/minúscula, alguns deles trazendo inicialmente o conteúdo a ser trabalhado e, logo em seguida as imagens, havendo um equilíbrio entre imagens e textos, conforme Figura 7 abaixo.

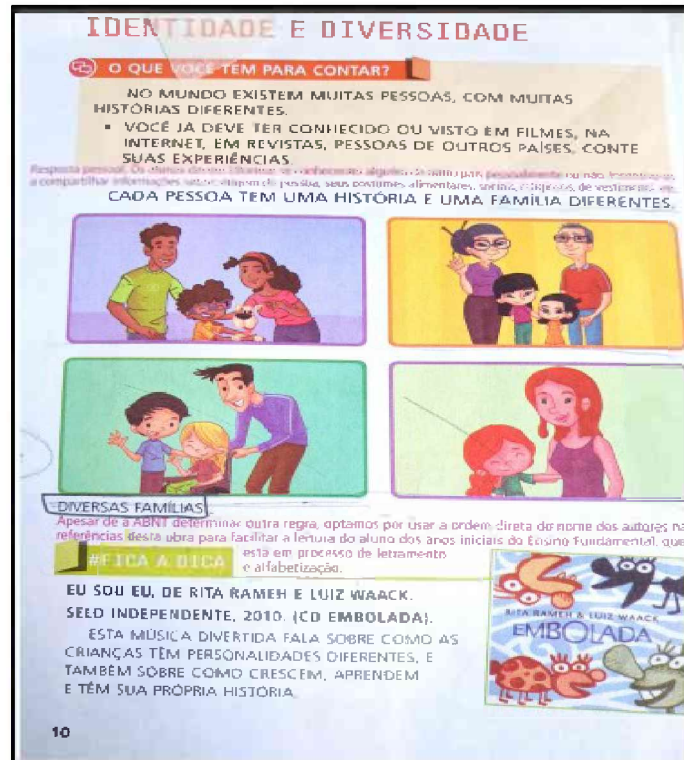
Figura 7 – Capa do livro didático Encontros



Fonte: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/ciencias

A coleção está representada na unidade 1, página 10, abordando a temática: Identidade e Diversidade²¹, conforme a Figura 8.

Figura 8 – Proposta de temática livro Encontros



Fonte: Gil e Fanzinni (2018, p. 10).

A obra possui apenas um momento em que a temática família é abordada com breve apresentação por meio de textos curtos e imagens. Podemos observar na figura supracitada que a unidade começa com o título “Identidade e Diversidade”. Nesta apresentação o autor(a) diz que no mundo existem muitas pessoas com muitas histórias diferentes.

Logo em seguida o livro traz quatro (4) imagens de famílias: a primeira à direita mostra um casal heterossexual negro com uma criança negra segurando um cachorro; na segunda à esquerda um casal heterossexual de origem oriental e duas meninas. Os traços físicos e o acessório que a mulher utilizava no cabelo (*hashi* para cabelo) demonstram a naturalidade do casal. Na terceira imagem, à direita, há um homem com duas crianças, sendo uma delas um menino e a outra uma menina cadeirante. Por fim, na quarta imagem à esquerda, temos uma mulher e uma menina.

²¹ A expressão identidade e diversidade se deu antes da gestão atual presente.

Percebemos que a obra traz nas imagens modelos de família; porém, associa as configurações de família às questões de raça, etnia e características físicas. Logo abaixo a coleção apresenta como sugestão uma música “Eu sou eu” dos artistas Rita Rameh e Luiz Waack que fala sobre a diferença entre as pessoas, que as crianças possuem personalidade, que elas crescem, aprendem e têm sua própria história.

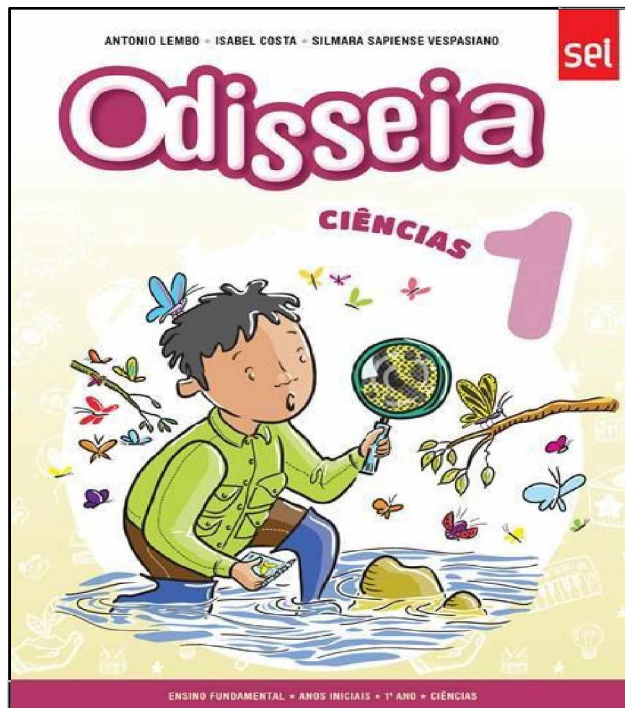
É importante destacar que a coleção traz um reconhecimento de elementos importantes (raça, etnia, diversidade e cultura); porém, quando se refere à família, não percebemos que essa temática é trabalhada no sentido de conceituá-la, como ela é organizada na sociedade porque conforme aponta Osório (2002), a família vem se transformando de acordo com sua evolução histórica, na qual ela ganha novas formas de se organizar e de se assumir seus papéis.

5.1.2 Livro didático Odisséia

O livro “Odisséia” Ciências 1º ano. 1ª edição, SEI, 2017, 112 páginas, de Silmara Sapiense Vespasiano, Isabel Costa e Antônio Lembo, tem como características materiais a baixa gramatura das folhas, tamanho A4, contém 112 páginas numeradas e impressas em policromia, predominando as cores amarelo e branco na capa.

As páginas são divididas entre questões de abertura, oficinas, avanços das ciências, fica a dica, ler para, atividades, imagens e glossário. Os textos foram escritos com tipografia de letra caixa baixa/minúscula, alguns deles trazendo inicialmente o conteúdo a ser trabalhado e, logo em seguida, as imagens, havendo um equilíbrio entre imagens e textos, conforme Figura 9.

Figura 9 – Capa do livro didático Odisséia



Fonte: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/ciencias

Na unidade 6 intitulada “As pessoas ao meu redor”, em seu conteúdo na página 76 sobre “Famílias de todo jeito”, é apresentado o momento no qual as crianças apresentam traços físicos entre os membros de uma família, assim como identificar as diferenças entre si e as relações de parentesco que elas estabelecem.

O livro afirma haver muitos tipos de família e que cada uma delas mora em uma casa, ou em casas diferentes, e até mesmo em cidades distantes. Em seguida, a coleção apresenta um pequeno texto dizendo que as pessoas têm algumas características físicas semelhantes, que é possível que elas sejam parecidas e são chamadas de parentes, o que pode ser visto na Figura 10.

Figura 10 – Características físicas semelhantes



Fonte: Vespasiano, Lembo e Costa (2017, p. 79).

É possível perceber que na referida coleção o conteúdo trabalhado no texto e na imagem está concordante ao tema tratado; contudo, a representação de algumas pessoas da família na figura supracitada ainda está bem distante do que realmente o conceito de família pode abarcar. Ao apresentar essa figura de uma árvore genealógica, o livro reforça que as pessoas possuem uma história por meio da representação gráfica e simbólica do histórico de suas ligações familiares.

Nesse contexto podemos inferir que o tema família apresentado às crianças reforça a noção natural de família (heterossexual), por meio da organização dos seus ascendentes e descendentes. Porém, sabemos que atualmente as relações familiares vão além do biológico, sendo aceitável que ser pai ou mãe ultrapassa a afinidade por laços de consanguinidade entre os indivíduos.

Em seguida, o livro pede às crianças que observem a Figura 11 (abaixo) que é uma reprodução da obra de arte da pintora Tarsila do Amaral.

Figura 11 – Reprodução da obra “A família”

3. RECORTE DE REVISTAS IMAGENS QUE REPRESENTAM FAMÍLIAS. COLE-AS EM SEU CADEIRNO. *Resposta pessoal. Espere-se que os alunos recortem e coleem famílias com diferentes configurações.*

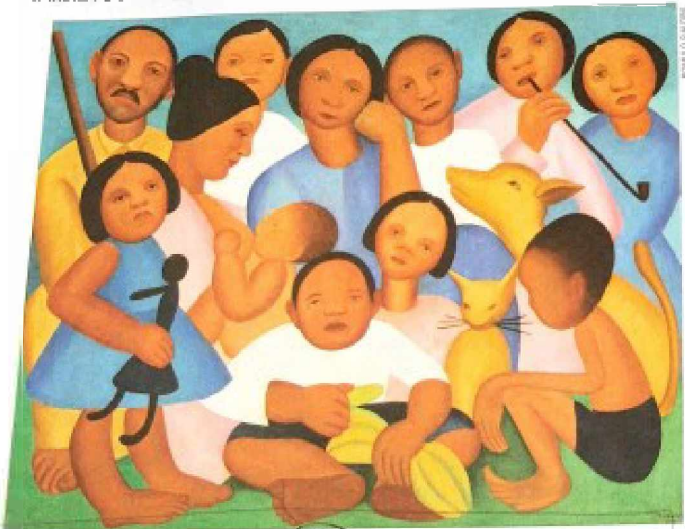
AGORA, MOSTRE ESSAS IMAGENS PARA UM COLEGA E VEJA A COLAGEM DELE.

A. AS IMAGENS SÃO IGUAIS OU DIFERENTES? *Resposta pessoal.*

B. OBSERVE QUAL DAS IMAGENS MAIS SE PARECE COM A SUA FAMÍLIA. *Resposta pessoal.*

4. OS FILHOS E AS FILHAS DE NOSSOS TIOS E TIAS SÃO CHAMADOS DE PRIMOS E PRIMAS. CONTE PARA UM COLEGA SE VOCÊ TEM PRIMOS E PRIMAS E QUAL É O NOME DE CADA UM. *Resposta pessoal.*

5. OBSERVE ESTA IMAGEM. É A REPRODUÇÃO DE UMA OBRA DA PINTORA TARSILA DO AMARAL (1886-1973).



A FAMÍLIA, DE TARSILA DO AMARAL, 1925. ÓLEO SOBRE TELA, 79 CM x 101,5 CM.

A. AS PESSOAS REATRATADAS SÃO PARECIDAS OU NÃO? *Sim, são muito parecidas.*

B. POR QUE VOCÊ ACHA QUE TARSILA DO AMARAL DEU O TÍTULO DE A FAMÍLIA PARA ESSA OBRA? EXPLIQUE. *Resposta pessoal.*

79

Fonte: Vespasiano, Lembo e Costa (2017, p. 79).

Na atividade 3 supracitada é orientado ao/à estudante que ele/a recorte imagens que representam famílias esperando que a criança cole diferentes configurações familiares e que essas sejam compartilhadas com seus colegas. Ainda na alternativa A e B há a pergunta se as imagens são iguais ou diferentes e qual delas se parece mais com a família da criança.

Nessa atividade podemos reforçar que o livro poderia trazer imagens e textos com diferentes configurações de família, pois isso demonstraria para a criança a compreensão dessa diversidade de arranjos familiares.

Na atividade 4 há a menção da questão de parentesco como primos e primas. Já na atividade 5, os (as) estudantes são direcionados a observar a obra da pintora Tarsila do Amaral – “A família” – Esta atividade incentiva a criança a tomar gosto pela apreciação da

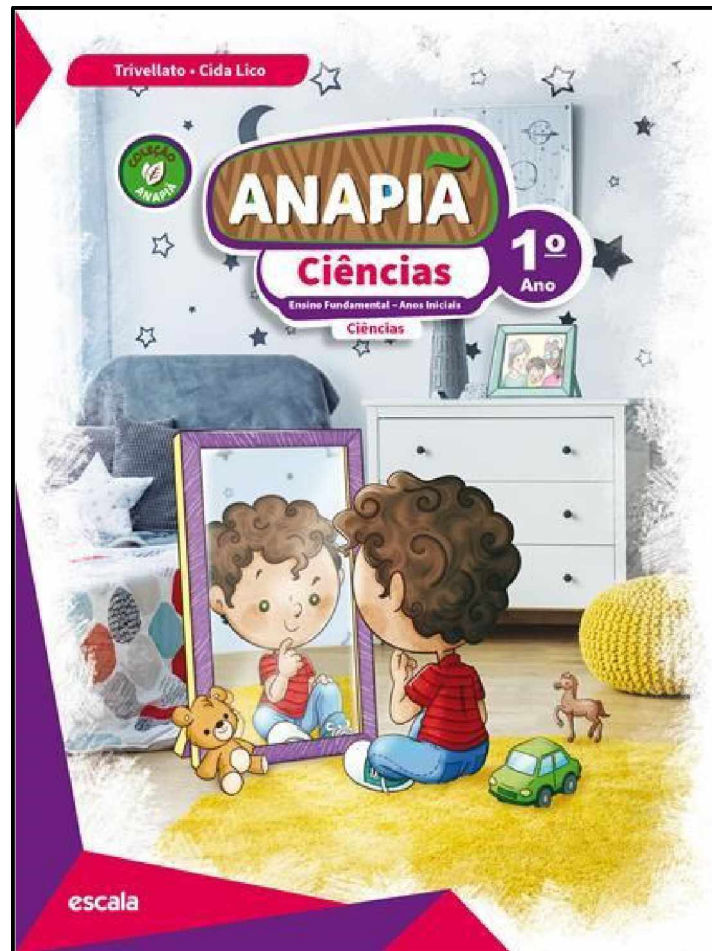
obra de arte; porém, na atividade A e B é sugerido que ela perceba pela imagem que as pessoas são parecidas, ou não, e porque a pintora intitulou a obra de “A família”.

5.1.3 Livro didático Anapiã

“Anapiã” Ciências 1º ano, 1ª edição, editora Escala, 2017 de autoria de Cida Lico e Triviellato. O livro apresenta como características materiais a baixa gramatura das folhas, tamanho A4, contém 111 páginas numeradas e impressas em policromia, predominando as cores branco e amarelo.

As páginas são divididas entre questões de abertura, oficinas, avanços das ciências, fica a dica, ler para, atividades, imagens e glossário. Os textos foram escritos com tipografia de letra caixa baixa/minúscula, alguns deles inicialmente trazendo o conteúdo a ser trabalhado. Em seguida, temos as imagens havendo um equilíbrio entre imagens e textos, segundo a Figura 12 abaixo.

Figura 12 – Capa do livro Anapiã



Fonte: Lico e Trivellato (2017).

A coleção na unidade 1 “O meu corpo”, página 10, tem a intenção de trabalhar com os estudantes a percepção do próprio corpo e reconhecer algumas características. Logo, na página 14, a temática “Você e a sua família” permite ao estudante entender que há famílias em que os filhos são parecidos com os pais e que em outras os filhos não se parecem com os pais. Ainda pode-se afirmar haver famílias grandes e outras pequenas, aquelas que são formadas por pessoas que moram juntas e que cuidam umas das outras, o que pode ser notado na Figura 13 do livro, por exemplo.

Figura 13 – Você e sua família

VOCÊ E A SUA FAMÍLIA

HA FAMÍLIAS EM QUE OS FILHOS SÃO PARECIDOS COM OS PAIS EM OUTRAS, AS CRIANÇAS NÃO SE PARECEM COM OS PAIS. ALGUMAS FAMÍLIAS SÃO GRANDES, COM PAIS, AVÓS E IRMÃOS. OUTRAS FAMÍLIAS SÃO PEQUENAS, FORMADAS APENAS POR MÃE E FILHOS, AVÓS E NETOS, TIOS E SOBRINHOS. TAMBÉM EXISTEM FAMÍLIAS FORMADAS POR PESSOAS QUE MORAM JUNTAS E QUE CUIDAM UMAS DAS OUTRAS.



FAMÍLIA INDÍGENA, ALDEIA WEDERÁ, NO ESTADO DO MATO GROSSO, 2013.

FAMÍLIA FORMADA POR UM CASAL COM FILHOS ADOTIVOS.

3 CONTE PARA OS COLEGAS COMO É A SUA FAMÍLIA. *Resposta pessoal.*

4 FAÇA UM DESENHO DA SUA FAMÍLIA.

Produção pessoal.

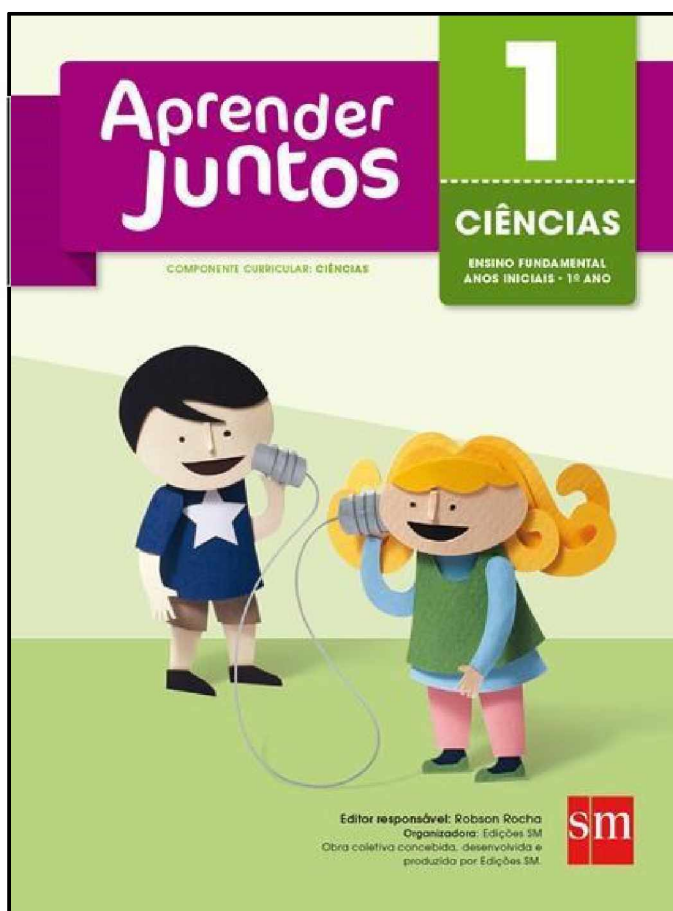
Fonte: Lico e Trivellato (2017, p. 14).

Notamos que o livro aborda dois modelos de família nas imagens supracitadas. Mas, não aborda nenhum conceito de família, apenas apresenta a atividade 3 solicitando que a criança conte aos colegas como é sua família e, logo em seguida, solicita um desenho da sua família.

5.1.4 Livro Aprender Juntos

“Aprender Juntos” - Ciências 1º ano, edições SM, contém como características materiais a baixa gramatura das folhas, tamanho A4, 104 páginas numeradas e impressas em policromia, predominando as cores verde claro e escuro. As páginas são divididas entre questões de abertura, oficinas, avanços das ciências, fica a dica, ler para, atividades, imagens e glossário. Os textos foram escritos com tipografia de letra caixa baixa/minúscula, alguns deles inicialmente trazendo o conteúdo a ser trabalhado e, logo em seguida, as imagens havendo um equilíbrio entre imagens e textos, como vemos na Figura 14.

Figura 14 – Capa do livro didático Aprender Juntos



Fonte: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/ciencias

O capítulo 4 intitulado “As pessoas são diferentes”, página 42, é voltado ao estudo da diversidade da população brasileira nas estruturas familiares nas formas de comunicação e nas línguas faladas no Brasil.

Nessa unidade é orientado à criança que ela perceba a diferença e a semelhança entre as pessoas e se elas são fisicamente parecidas ou diferentes entre si. Tal direcionamento é intencional e é esperado que a criança observe as características comuns entre as pessoas como boca, nariz, orelha, pele, entre outros.

Ao comentar sobre essas semelhanças e diferenças, o material indica que o Brasil possui uma vasta extensão territorial e que sua formação se deu a partir de muitos povos, fazendo a criança refletir que há uma grande diversidade nos aspectos físicos entre os habitantes do país.

Na página 43 a coleção traz como tema “A família de cada um”, permitindo ao estudante explorar, de modo interdisciplinar, os modos como as famílias se organizam; além


disso, há novamente a comparação das características físicas entre os colegas, conforme a Figura 15 a seguir.

Figura 15 – A família de cada um

A FAMÍLIA DE CADA UM

A FAMÍLIA DE CADA UM É ÚNICA. CADA FAMÍLIA É FORMADA DE UMA MANEIRA, TEM UM TAMANHO E HÁBITOS PRÓPRIOS.

1 OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO. PINTE DE VERMELHO O QUADRINHO DA FAMÍLIA QUE MAIS SE PARECE COM A SUA.
Resposta pessoal



2 AS IMAGENS ACIMA MOSTRAM PESSOAS MUITO DIFERENTES. OBSERVE OS SEUS COLEGAS. NO QUE VOCÊS SE PARECEM E NO QUE SÃO DIFERENTES FÍSICAMENTE?
Resposta pessoal

O QUE SÃO AS COISAS: FAMÍLIA
DISPONÍVEL EM: https://tv-escola.mec.gov.br/tve/video?iditem=112758
ACESSO EM: 22 NOV. 2017.
ACESSE O LINK PARA ASSISTIR A UM VÍDEO QUE EXPLICA O QUE É FAMÍLIA E COMO CADA FAMÍLIA É DIFERENTE DA OUTRA.

Fonte: obra coletiva (2017, p. 43)

Na apresentação da temática, as questões mostram que a família de cada um é única e cada uma delas é formada de uma maneira, tem tamanhos e hábitos próprios, ressaltando a importância com que o tema família deve ser acolhido e respeitado diante das novas configurações de família por não haver um único modelo de família mas, sim, várias possibilidades de constituição.

Logo, a atividade 1 supracitada na figura propõe a observação das imagens e pede que cada criança assinale de vermelho o quadrinho da família que se parece com a sua. Nessa atividade alguns alunos podem afirmar que suas famílias não estão representadas nos quadrinhos, mas é orientado que a criança consiga encontrar o quadro que mais se assemelha à sua família. Em seguida, na atividade 2 espera-se que o/a estudante, por meio da oralidade, observe que as pessoas são diferentes e que diante disso possam perceber que somos todos

diferentes. Por fim, a coleção sugere um site em que se possa buscar, por meio do link²², um vídeo explicativo exemplificando o que é família e como cada uma é diferente da outra.

As questões apresentadas apontam para uma evolução no conceito de família, pois ela não pode ser definida apenas pelos laços de consangüinidade, mas sim por um conjunto de variáveis incluindo o significado das interações e relações entre as pessoas (PETZOLD, 1996). Assim, o próprio conceito de família e suas configurações "têm evoluído para retratar as relações que se estabelecem na sociedade atual" (Maria Auxiliadora Dessen e Ana da Costa Poloni (2007, p.23).

5.2 Desvelando alguns elementos no e pelo livro didático de Ciências

A seguir, cada uma das categorias e subcategorias são exploradas a partir da análise de conteúdo de cada livro selecionado, bem como suas imagens e textos referentes à temática família que compõem o *corpus* desta pesquisa. Essas reflexões apontadas no desvelamento construído também são indicadas na sistematização buscando retomar os elementos no e pelo livro didático de Ciências.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (ANDRADE, s/a, s/p).

Com a fala de Fernando Teixeira de Andrade, seguimos por meio de uma travessia ousada na qual tentamos trilhar outros caminhos na análise das configurações de família no livro didático de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental, buscando nesse momento realizar um caminho diferente na análise das famílias, desvelando algumas categorias no e pelo livro didático de Ciências.

Primeiramente descrevemos o nome da obra, a unidade temática em que o tema família estava sendo apresentado e, por fim, o conteúdo que cada unidade estava abordando, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Conteúdos de família nas obras selecionadas

Obra	Unidade	Conteúdo
------	---------	----------

²² O livro disponibiliza o link para atividade complementar "O que são as coisas: Família" disponível em: <https://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=11275&>. Acesso em: 16 nov.2020.

Encontros	Quem somos nós?	Identidade e diversidade
Odisseia	Pessoas ao meu redor	Família de todo jeito
Anapiã	O meu corpo	Você e sua família
Aprender juntos	As pessoas são diferentes	A família de cada um e minha família

Fonte: produção própria da autora

Os conteúdos são apresentados nas aberturas dos capítulos e compostos de um texto introdutório, bem como de uma imagem e seus textos para a realização das atividades. O assunto de acordo com as obras é sistematizado em conformidade com o conteúdo no qual é complementado com atividades que possam promover sua melhor compreensão.

Logo apresentamos as categorizações que foram realizadas por meio de um trabalho analítico. Percebemos duas categorias que se subdividem em subcategorias próprias, bem como suas descrições, conforme o Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Categorias e subcategorias desveladas

Categorias	Descrição da categoria	Subcategorias
I- Os modelos de famílias presentes nos livros didáticos de Ciências	Nas quatro obras selecionadas encontramos nas imagens e nos textos de apoio ao professor o aparecimento dos arranjos familiares. Reconhecimento da diversidade quando apresenta casais heterossexuais, homoparentais e monoparentais.	I A- Família heterossexual I B- Família monoparental I C- Família homoparental
II- Os atravessamentos de gênero e sexualidade nas configurações família presentes nos livros didáticos de Ciências	Todas as obras didáticas apropriam-se de um discurso de que família não pode estar desvinculada das características físicas, dos laços de parentesco e consanguinidade, bem como o de afeto que são formados dentro de uma família. Destaque para a homogeneização das famílias e, conseqüentemente, da atuação do dispositivo da sexualidade.	II A- A família-reprodução e a atuação do dispositivo da sexualidade II B- Família lugar de cuidado-afeto e consanguinidade II C- Laços de parentesco na família

Fonte: produção própria da autora.

Os elementos foram encontrados a partir da análise empreendida no movimento analítico dos textos, imagens e atividades escritas dos livros didáticos selecionados, movimento este que nos mobilizou a encontrar algumas continuidades, rupturas e lugares ocupados pelas diferentes configurações de família presentes nas coleções selecionadas.

Vale destacar que os elementos desvelados não buscam criar verdades impostas ou absolutas, pois estamos imersos num processo em que defendemos que “[...] os signos das linguagens carregam conceitos, sentido, significados que as linguagens são sistemas de representação” (HALL, 1997 apud WORTMANN, 2001, p. 156).

Assim, as leituras realizadas nos LDs de Ciências, tanto das imagens, quanto dos textos, significaram ir em busca de materiais que provocaram a veiculação e produção de imagens de famílias nos referidos livros didáticos, de modo que elas pudessem ser configuradas em um cenário socialmente histórico de verdade única sobre família.

Dessa maneira, utilizamo-nos do Edital 01/2017 – PNLD 2019, sendo que este demarca um tempo histórico e delimitado no qual os critérios estabelecidos pelo governo para aprovação de uma obra didática são levados em consideração como, por exemplo, a “Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania” que define que

a exclusão de obras que veiculam qualquer tipo de estereótipo e preconceito de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de religião, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos; ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano (BRASIL, 2019, p. 1).

Além desse critério temos, também, a observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra:

As obras didáticas devem assegurar a abordagem de temáticas contemporâneas que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Muitas dessas temáticas estão contidas nos documentos legais apresentados no item 1, tais como educação para o trânsito, preservação ambiental, educação para as relações étnico-raciais, entre outras (BRASIL, 2019, p. 1).

No diálogo com esses documentos, juntamente com os referenciais teóricos adotados nesta dissertação em seções anteriores, o nosso desafio foi realizar a análise pois como um texto dissertativo de cunho acadêmico estamos comprometidos em problematizar os elementos encontrados nas imagens e textos que as obras veiculam.

Ao realizar essas reflexões nos LDs do 1º ano do Ensino Fundamental, percebemos que as mensagens emitidas nos conteúdos, atividades e imagens são repletas de sentidos e significados sobre gênero e sexualidade porque em todos eles há informações e conhecimentos registrados sobre gênero e sexualidade atrelados à temática família.

Sendo assim, os encontros e desencontros desvelados nas imagens, textos e atividades dos livros didáticos de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental compreendidos como *corpus* da pesquisa buscam, por meio do movimento analítico-descritivo e exploratório,

elementos que foram possíveis apreender em duas categorias, quais sejam: modelos de famílias nos livros didáticos de Ciências e os atravessamentos de gênero e sexualidade nas configurações família presentes nos livros didáticos de Ciências. A partir deles apresentamos subcategorias, sendo a primeira delas família heterossexual, família monoparental e família homoparental. A segunda categoria abrange três subcategorias: a família-reprodução e a atuação do dispositivo da sexualidade; família lugar de cuidado-afeto e consanguinidade; e laços de parentesco na família.

5.3 As configurações de família nos livros didáticos de Ciências

Localizamos um total de dezessete (17) imagens analisadas em função de seu vínculo com os textos de famílias nos livros didáticos selecionados, sendo os seguintes os assuntos relacionados a elas: “identidade e diversidade”; “a família de cada um”; “você e sua família”; “família de todo jeito”. Estes estão associados às imagens e às atividades propostas aos/às estudantes nos parágrafos que seguirão.

Contudo, antes de passar para a apresentação dos modelos de família presentes nos livros didáticos e suas localizações, indicaremos aos/às leitores/as os conteúdos que são abordados nos referidos materiais. Eles estão dentro de um currículo que ordena, define e produz espaço de disputa e reafirmação de políticas educacionais que valorizam a hegemonia e as relações de poder tanto nas imagens, quanto nas atividades propostas às crianças e aos/as professores/as. Logo, os conteúdos expressos nos materiais escolares estão interessados na produção de identidades, de sujeitos, na construção dos corpos, dos valores, das crenças e na maneira de ser família. Entretanto, essa imposição não vai ao encontro de uma

abordagem política porque é voltada para a emancipação do indivíduo, desenvolvendo criticidade nos apontamentos sociais, políticos e culturais acerca de sua sexualidade da forma mais ampla (gênero, identidade, orientação, desejo, prazer, valores) não só de si próprio, mas também de todo meio em que se encontra (MANCHINI, JACINTO e DESIDÉRIO, 2020, p. 1789).

Observamos nos conteúdos dos LDs selecionados que eles estão atrelados aos documentos orientadores como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Volume 4 – Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental anos iniciais e Base Nacional Curricular Nacional. Os conteúdos desenvolvidos, conforme estes documentos, podem ser definidos como: ambiente, ser humano e saúde e recursos tecnológicos. A unidade temática “Vida e

evolução” com seu objeto de conhecimento o “corpo humano e respeito à diversidade”, que estão atrelados a grandes áreas das Ciências que se desdobram nos ciclos posteriores do Ensino Fundamental dos anos finais tais como a anatomia, a reprodução humana, a evolução, entre outros.

Portanto, esses conteúdos agem de forma intencional voltada a garantir uma normalidade e sutileza que eles conferem ao serem reproduzidos nos LDs de Ciências, e não de outra disciplina, tanto nas suas imagens quanto nos textos, a fim de conferir uma força maior que esses materiais exercem na vida das crianças e dos/as leitores/as.

Localizamos as imagens nas unidades temáticas do LD de Ciências intitulada “Vida e evolução” em que abordam os seguintes conteúdos: “As pessoas são diferentes” 1. Cada um é único; “As pessoas são diferentes” 4. A família de cada um e minha família; “Quem somos nós?” 1. Identidade e diversidade; “Quem sou eu?” 1. Você e a sua família.

Com a localização das imagens e com o movimento de análise realizado, inferimos a presença de ditames, imposições veladas e conhecidas pelas pesquisadoras no que tange ao modelo único de família presente nas imagens dos LDs de Ciências selecionados. Dessa forma, passamos a identificar os modelos de famílias presentes nos livros didáticos de Ciências.

As imagens foram obtidas diretamente dos livros didáticos selecionados e foram escaneadas e coladas nas tabelas criadas pela pesquisadora. Posteriormente, foram agrupadas de acordo com os modelos de família: famílias homoparentais, famílias monoparentais, famílias tradicionais, no sentido de facilitar sua discussão e apresentação.

A seguir apresentaremos as categorias e subcategorias desveladas.

I – Modelos de famílias presentes nos livros didáticos de Ciências

Subcategoria IA- família heterossexual

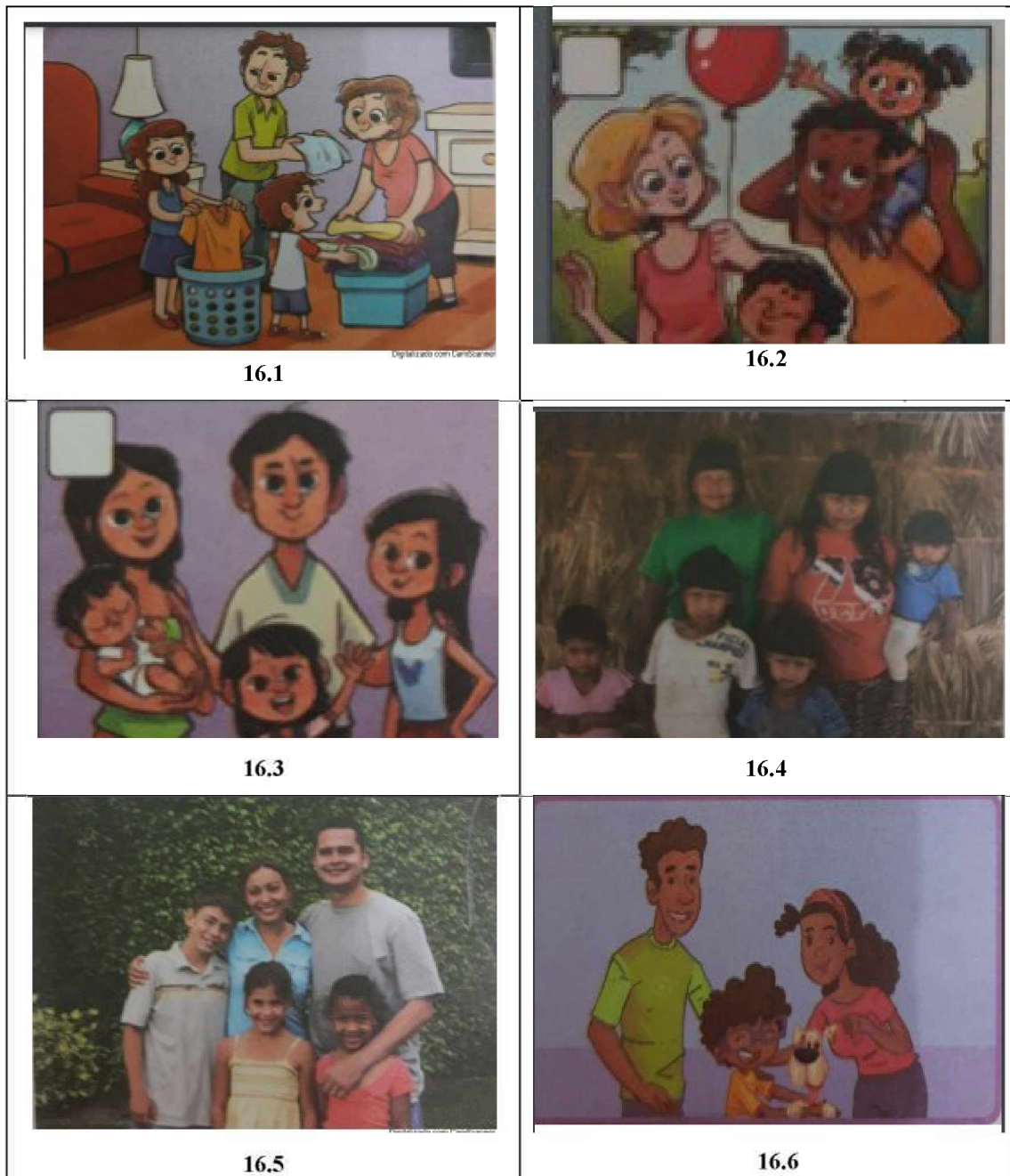
Aas discussões em torno do significado de família, diante das novas configurações de família que permeiam a esfera religiosa e a civil, bem como nos campos legislativos e jurídicos, geram polêmicas e lutas divergentes sobre essa temática, principalmente no que diz respeito ao livro didático.

Abordar essa discussão no livro didático de Ciências requer do pesquisador um olhar criterioso para compreender o que tem sido produzido e circulado sobre família na sociedade e tal situação afeta diretamente a forma como esse tema tem sido caracterizado nesses

documentos.

Por isso, ao realizar a análise das 4 obras selecionadas, foi bastante comum vermos imagens que, na sua maioria, apresentam a promoção velada de um ultraconservadorismo presente nas imagens de um único modelo de família, ao mesmo tempo que apresentam um “entendimento de que aceitar o ‘outro’ seria um gesto humanitário, benevolente ou magnânimo” (JUNQUEIRA, 2014, p.11). Apresentam, por exemplo, questões como a adoção, a raça e a etnia que reverberaram na figuras de família selecionadas e agrupadas abaixo, consideradas famílias heterossexuais, conforme a Figura 16.

Figura 16 – Modelos de família heterossexual





Fonte: Lico e Trivellato (2017), Vespasiano, Costa e Lembo (2017), Gil e Fanizzi (2018) e Rocha (2017).

Nas figuras supracitadas, vemos um grupo de famílias agrupadas de acordo com a configuração de família heterossexual encontrada em todas as 4 coleções selecionadas. Em todas as figuras existe a permanência de uma família heterossexual na qual homem, mulher e filhos/as estão realizando atividades domésticas, passeando no parque, posicionando-se para uma fotografia em um ambiente harmônico.

As figuras mostram que cada sujeito presente caracteriza biologicamente o modo como eles/as vão se constituir futuramente, pois, Nunes e Silva (2000, p. 99) afirma que “os materiais didáticos retratam o corpo e a sexualidade de maneira adequada, com coerência e serenidade”. É perceptível que na apresentação dessas imagens nos textos, bem como nas atividades para crianças, o aspecto que torna importante as unidades nas quais elas estão dispostas demonstram uma desconexão com o que é abordado, conforme supracitamos no item 5.2, ao apresentar as obras selecionadas.

Ao lado disso percebemos existir uma relação de poder que se atualiza a todo momento nas relações familiares que conduz a uma normalidade. Porém, o que parece é haver uma estratégia para reafirmar que a família conservadora e feliz, como mostra a imagem, nada mais é que uma tática do governo ao propor imagens e textos que nos levam a crer que toda família é feliz e divide suas tarefas domésticas entre si.

O que tem sido evidenciado é um ataque reacionário e de cunho religioso denominado por estes como “ideologia de gênero”, mantendo um discurso de que as famílias estão sendo ameaçadas devido a um avanço no campo dos direitos sexuais e reprodutivos, além de interferirem nos modos como as famílias devem se constituir (JUNQUEIRA, 2018 GARBAGNOLI, 2014).

É um movimento que tem a intenção de interferir e abolir as transformações e os direitos adquiridos com relação ao gênero, à sexualidade e orientação sexual entre as pessoas.

São grupos que em nome de uma suposta moralidade “pretendem esvaziar os direitos conquistados nas últimas décadas, e não apenas aqueles que dizem respeito exclusivamente à população LGBTQIA+” (PLANTÃO DO GÊNERO, 2021).

Nas imagens, figuras 16.1, 16.2, 16.3, 16.4, 16.5, 16.6, 16.7, 16.8 e 16.9, observamos que a família permanece com a mesma estrutura de pai, mãe e filhos/as, mas há imagens de crianças, homens e mulheres com traços étnicos raciais e, além disso, uma família formada por um casal com filhos adotivos (Figura 16.5).

Nessas imagens, apesar dos avanços e reflexões teóricas realizadas neste texto dissertativo, ainda são constantes os discursos conservadores em torno da família. Vale salientar alguns atravessamentos no campo cultural e social que aparecem no livro didático que tem se restringindo ao biológico/fisiológico dos sujeitos como, por exemplo, trechos retirados do livro Anapiã (2017),

Há famílias em que os filhos são parecidos com os pais.
Em outras, as crianças não parecem com os pais.
Algumas famílias são grandes, com pais, avós e irmãos.
Outras famílias são pequenas, formadas apenas por mãe e filhos, avós de netos, tios e sobrinhos.
Também existem famílias formadas por pessoas que moram juntas e que cuidam umas das outras (LICO; TRIVELLATO, 2017, p.14).

No fragmento acima, do livro didático Anapiã, o texto expressa que para se constituir uma família os/as filhos/as podem ser parecidos com os pais, ou não se parecerem, que as famílias podem ser grandes, formadas por tios, avós, mães e filhos. Contudo, nos fica o questionamento: As/os professoras/es não podem a partir desse trecho supracitado iniciar uma discussão dizendo que: “Também existem famílias formadas por pessoas que moram juntas e que cuidam umas das outras”?

Por outro lado, o livro didático Anapiã traz nas orientações didáticas ao professor a afirmação que

As famílias brasileiras são formadas de diversas maneiras, e os alunos não podem ficar constrangidos ou serem vítimas de preconceitos ao contar que moram só com a mãe ou que têm dois pais ou duas mães, por exemplo (LICO; TRIVELLATO, 2017, p. 14).

Vejam os a convergência entre texto e imagem veiculados para as crianças e as orientações dadas aos/às professores/as em relação ao seu trabalho com as crianças. Nesse sentido, os livros didáticos não precisam trazer informações precisas sobre determinados tipos

de família mas, sim, reiterar que existe a necessidade de flexibilizar as afirmações dadas tanto para alunos/as, quanto para os docentes.

No elemento “família heterossexual” questionamos, a partir das imagens e textos presentes em conteúdos em livros didáticos de Ciências do 1º ano E.F, a ideia de família única manifestada, de controle e vigilância nas atividades domésticas. A presença dos traços étnicos-raciais e de parença são apreendidos como modelos de hierarquização, abjeção social e de marginalização que afetam as desigualdades entre os sujeitos e famílias, espelhando uma normatização de um padrão.

Os comportamentos expressos nas obras didáticas selecionadas e agrupadas na Figura 16 supracitada, arrolam padrões dados como normais e naturais anulando as crianças e docentes de se expressarem, ou até mesmo se posicionarem diante das imagens prontas e acabadas em atividades pré-estabelecidas. Conforme Foucault (2002)

sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2002, p. 44-45).

Esses conteúdos imagéticos e textuais retratam modos de ser e estar na sociedade, provocando padrões de famílias compostas por pai, mãe e filho que insistem em permanecer nos livros didáticos. Nesse modelo de família heterossexual, a figura masculina ainda é presente e ocupa um papel hierárquico, de virilidade e de “homem de verdade”.

Um reflexo da ideia de família heterossexual é visto no trecho abaixo do livro “Anapiã”, que reforça a família brasileira única, natural e viril. “Essa conversa permite aos alunos perceberem que eles fazem parte de um grupo muito importante, que é a família, seja biológica ou por adoção” (LICO; TRIVELLATO, 2017, p. 14).

Esse trecho descreve uma orientação didática dada ao professor sobre o que é uma família, mostrando que a constituição de família se dá ou por adoção, ou biológica, reduzindo o conceito de família a uma unidade reprodutiva e de procriação do ponto de vista cultural.

É importante destacar que no período de produção do edital de seleção do PNLD/2019 dos livros selecionados para esta pesquisa havia um movimento intitulado “ideologia de gênero” sobre o qual podemos encontrar várias publicações e observar uma naturalização da família, a defesa dos papéis sociais generificados, a dependência da mulher em relação ao

homem, a conservação do casamento religioso e matrimonial e dos laços biológicos de reprodução.

Nesse movimento, passamos a ver também projetos de leis sendo retomados a favor da família heterossexual, defendendo que esta só poderia ser entendida a partir da união entre um homem e uma mulher e filhos/as. Ambos os projetos de Leis nº 6.583/2013 e nº 620/2015 representam uma oposição ao reconhecimento da união civil de casais homossexuais e a proibição de adoção por esses casais.

Além disso, temos a recente polêmica cartilha “Políticas Públicas Familiares” do atual governo, elaborada pela Secretaria Nacional da Família (SNF), afirma formas de formação conjugal afirmando que o "casamento produz efeitos positivos sobre o bem-estar econômico e a saúde tanto dos adultos, quanto das crianças (NOCK, 2005. Assim, neste contexto de tantos entrecruzamentos de ações que provocam discursos sobre a produção da família em livros didáticos de Ciências, ainda vemos arraigadas ideias de que essa produção está em busca de uma única verdade de família.

Desse modo, a utilização do livro didático de Ciências pelo/a professor/a, diante de imagens e textos que estes materiais apresentam requer um olhar cuidadoso por parte do/a docente que possui formação profissional e acadêmica para que dizeres sobre família sejam abordados de forma questionadora “por meio dos quais a escola, as diferenças, e as diferenciações são produzidas, nomeadas, valorizadas ou desvalorizadas” (JUNQUEIRA, 2014, p. 6).

Questionamos, no entanto, se as exigências contidas no Edital 01/2017 - PNLD 2019 para atender aos critérios de avaliação das obras didáticas foram consideradas para os processos de normalização, marginalização e estigmatização nas imagens, textos, atividades e orientações didáticas ao/a professor/a sobre os modelos de família, de forma que a promoção dos direitos humanos fosse atendida. Assim, registramos, com a fala do pesquisador Junqueira (2014), que

[...] a promover a cultura dos direitos humanos, precisa saber identificar, prevenir, e enfrentar situações de preconceito, discriminação, marginalização, exclusão e violência. Isto, implica, a necessidade de elaborar e implementar diretrizes, planos, projetos etc. voltados a fazer da escola um espaço seguro, não discriminatório, efetivamente educativo (JUNQUEIRA, 2017, p. 7).

É possível que diante da elaboração de editais para seleção de livros didáticos e a escolha de elementos tais como imagens, textos e atividades possam fazer parte de critérios,

pois é essencial que nessa implementação os marcadores sociais como racismo, machismo, classicismo, estereótipos de gênero, sexismo, e outros, não possam passar despercebidos por nós.

Por isso, corroboramos com Junqueira (2014, p. 8), quando o autor afirma que ao realizar análise de livros ou outros artefatos, devemos propor e adotar ações que “focalizam em favor do respeito à identidade de gênero, na inclusão educacional e na formação profissional de travestis e transexuais e de outros grupos socialmente vulneráveis”.

É importante destacar que as análises desses artefatos passam pelas mãos de profissionais da educação que por sua vez estão no chão da escola. Por isso, podemos propor que a escola, juntamente com professores/as, discuta ações que de fato enunciem discussões em torno da sexualidade e da orientação sexual, como aponta Desidério (2013),

na sua quase totalidade e por conta de uma tradição “familiar”, carecem de discussão sobre este tema. Desta forma, modelos de disciplinamento, censura e conservadorismo reproduzem-se, pela falta de uma discussão crítica, pautada em bases fidedignas e pela omissão destas instâncias. Assim sendo, faz-se necessária a abordagem da Educação Sexual nas escolas, pois nela pode-se compreender que os fenômenos socioculturais atingem a sociedade e, mesmo existindo casos específicos e individuais, as discussões sobre sexualidade devem extrapolar o âmbito pessoal (DESIDÉRIO, 2013, p. 947).

Na privação de discussão em torno dessas temáticas supracitadas, corroboradas por Jimena Furlani (2007), as “tradições familiares” também são alvos de tradicionalismo, e até mesmo de ataques às diferentes configurações de família, tanto no aparecimento em livros didáticos, quanto no convívio social.

Há uma urgência em propor uma ruptura à heteronormatividade porque caracterizar outras configurações de família nesta pesquisa vai ao encontro desse rompimento com qualquer forma de padronização sexual que poderá inferiorizar qualquer tipo de orientação sexual, ou até mesmo do binarismo sexual. Por isso, prosseguimos nossa análise com a possibilidade de reverberar a diferença.

Subcategoria IB- família monoparental

É apresentada nos livros didáticos: “Encontros”, capítulo 4, as pessoas são diferentes, item a família de cada um; e “Aprender Juntos”, capítulo 1, Quem somos nós, item identidade

e diversidade, conforme a Figura 17, onde é exposto um modelo de família considerada monoparental.

Figura 17 – Agrupamento do modelo de família monoparental



Fonte: Gil e Fanizzi (2018, p.10) e Rocha (2017, p. 43).

As imagens de famílias monoparentais seguem o mesmo padrão estético e gráfico das outras imagens supracitadas. Elas nos remetem às leituras já realizadas ao longo do Mestrado, sobre o processo histórico que esse modelo de família sofreu e os discursos sobre os sujeitos pela forma de compreender a família em sua essência.

O modelo de família supracitado pode ser considerado um extrapolamento dos modelos tradicionais de família. No direcionamento dado à mãe no cuidado de um/a filho/a nas questões que envolvem a escola, a pesquisadora Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2004), afirma que

[...] a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família conforme um modelo de família e papel parental ideal, com base nas divisões de sexo e gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães, sobretudo as trabalhadoras e chefes de família, portanto perpetuando a iniquidade de gênero (CARVALHO, 2004, p. 42).

É sabido que no Brasil a noção de família monoparental é resultado de desdobramento ocorrido durante as décadas de 1960 e 1970 em que as mudanças nos campos sociais, econômicos e culturais puderam contribuir para que essa configuração familiar passasse a ser visibilizada na sociedade. Tais mudanças podem ser vistas no surgimento dos métodos contraceptivos, nos movimentos feministas, na legitimação do divórcio, entre outros.

Assim, a monoparentalidade, conforme Roudinesco (2003), pode ser

Cada vez mais frequentemente concebidos fora dos laços matrimoniais, os filhos assistem, uma vez em cada três, às núpcias de seus pais, doravante unidos não para a duração de uma vida, mas, em mais de um terço dos casos, para um período aleatório que se consumará com um divórcio — consentido, passional ou litigioso —, e, para as mulheres, com uma situação dita 'monoparental'. Pois são elas que sofrem inicialmente as consequências das rupturas por elas provocadas hoje, com mais frequência que os homens. O poder das mães tem dois gumes (ROUDINESCO, 2003, p. 91).

Nesse caso, a mulher, como papel central na constituição da família, tem sua condição desfavorecida pela consumação de um divórcio pois, pela história e pela sociedade ela carrega pejorativos que são utilizados para descrevê-las.

Diante desses questionamentos presentes na sociedade, Roudinesco (2003, p. 94) afirma que “a família ocidental está hoje sujeita a uma grande desordem”, mas que o aparecimento da família monoparental tem-se “tornando o fermento de um duplo movimento social que vinculava a emancipação das mulheres e dos filhos” (ROUDINESCO, 2003, p. 46).

Dessa forma, a família monoparental é o princípio para a igualdade entre homens e mulheres pois, de acordo com a Constituição Federal de 1988, os/as filhos/as tidos fora do casamento e o reconhecimento da família monoparental representam o despedaçar do conceito de família, principalmente o advindo do casamento.

Para tanto, a CF/1988 foi um marco importante na ampliação do conceito de família e a legitimação para que os direitos entre homens e mulheres pudessem ser legalizados por meio da união estável e pela monoparentalidade.

Mello (2006, p. 502) destaca que nas últimas décadas podemos observar uma transformação na família anunciada em três níveis: “eliminação de seu papel como unidade produtiva; fragilização da estrutura de poder patriarcal, em face da crescente individuação e autonomia de mulheres e jovens; e separação entre sexualidade, conjugalidade e procriação”.

Segundo a Lei nº 10.836/2004, família é “a unidade nuclear, eventualmente ampliada por outros indivíduos que com ela possuam laços de parentesco, ou de afinidade, que forme um grupo doméstico, vivendo sob o mesmo teto e que se mantém pela contribuição de seus

membros” (BRASIL, 2004), enquanto a Lei nº 11.340/2006 compreende a família como “a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa” (BRASIL, 2006). Ambas anunciam que não é por meio do casamento religioso e civil que se forma uma família, mas que esta se constitui por meio dos laços de afetividade, amizade e afinidade.

Assim, nesse contexto, o avanço nos direitos civis diante da constituição de uma família e apresentação imagética desses modelos de família no livro didático de Ciências propõe uma tomada de discussões que deve ser levada em consideração às crianças, visto elas serem as leitoras dos LDs, e eles poderem também apresentar em sua estrutura familiar tais modelos de família. É a aproximação da criança com o livro didático, considerado nesta pesquisa como um artefato cultural que ensina, molda e veicula saberes, que torna possível “perceber que as discussões de gênero e de sexualidade operam a partir de alguns discursos – da heteronormatividade, da binaridade de gênero, da família-reprodução e da criança inocente e assexuada”, como apontam Lara Torrada Pereira; Paula Regina Costa Ribeiro; Juliana Lapa Rizza (2021, p. 365).

Assim, esses discursos operantes nos LDs de Ciências para crianças em fase de alfabetização e construção de sua identidade ainda estão presentes nas imagens e textos. Ainda é possível perceber que “as experiências de cada sujeito possibilita uma educação que age nas brechas” (PEREIRA; RIBEIRO; RIZZA, 2021, p.365), a qual “a partir do deserto e da miséria da sala de aula, faz emergir possibilidades que escapem a qualquer controle”, o que é consoante a Silvio Gallo (2002, p. 175).

São nas fendas que empenhamos em enfrentar discursos hegemônicos de família, de concepções e estratégias sexistas, homofóbicas e heterocêntricas, no sentido de ampliar as discussões e debates “olhando para quem está à margem e promovendo debates de igualdade, de equidade” (PEREIRA; RIBEIRO; RIZZA, 2021, p. 365).

As imagens até aqui analisadas estão produzindo ao mesmo uma noção de rompimento com um único modelo de família: natural e heterossexual; porém, os textos provêm um discurso biológico, cultural, étnico-racial, como os fragmentos abaixo retirados do livro didático “Encontros”, capítulo 1, Quem somos nós?

No mundo existem muitas pessoas, com muitas histórias diferentes. Você já deve ter conhecido ou visto em filmes, na internet, em revistas, pessoas de outros países. Conte suas experiências. Cada pessoa tem uma história e uma família diferente (GIL; FANIZZI, 2018, p. 10).

No entanto, existe uma confusão do que realmente a criança deve realizar na atividade pois, como dito anteriormente, há uma noção desencontrada do que é proposto ao/à estudante na atividade. Porém, esses modelos de atividades endereçadas abrem as brechas para “o novo, para a emergência de espaços inusitados de esperança, de contestação, de argumentação, de singularidades” (PEREIRA; RIBEIRO; RIZZA, 2021, p. 368).

Subcategoria IC- família homoparental

Destaca-se a ampliação do conceito de família e dos arranjos familiares que estão amparados pelos discursos jurídicos que reestabelece uma “ordem” forjada para que os casamentos entre duas pessoas do mesmo sexo possam garantir a união civil diante de uma atualização do conceito de família e de uma urgência histórica em demarcar novas configurações de família. No que diz respeito à conquista dos direitos matrimoniais entre homossexuais, segundo Gracia Trujillo (2016, p. 67, tradução nossa) “A ampliação do casamento para gays e lésbicas estende a capacidade desta instituição privatizadora de absorver funções sociais”²³.

Conforme a pesquisadora, a função da união civil em uma sociedade neoliberal e neoconservadora é dar exclusividade ao bem-estar social colocando os cuidados como uma tarefa estritamente doméstica, oposto de ser um lugar que possa ser um projeto coletivo (KORNATZKI, 2019).

Nessa direção, Trujillo (2016) aponta que o estado neoliberal e neoconservador pode até reconhecer outras formas de família, mas pode também impedir que outras possam aparecer. Assim

no hay que perder de vista que el Estado sanciona algunas estructuras familiares a expensas de excluir otras, no sólo las no monógamas sino las diversas formas de relaciones de parentesco. Estas pueden ser muy variadas (TRUJILLO, 2016, p. 65)²⁴.

Face ao exposto, podemos dizer que são muitas as relações estabelecidas através do parentesco e de definir uma família, pois, diante dos discursos apreendidos nas imagens e

²³ Texto original: la ampliación del matrimonio a gays y lesbianas extiende la capacidad de esta institución privatizadora de absorber funciones sociales (GRACIA TRUJILLO, 2016, p. 67).

²⁴ Não há como perder de vista que o Estado sanciona algumas estruturas familiares às custas de excluir outras, não só as monogâmicas, mas também as diversas formas de relações de parentesco. Estas podem variar bastante” (tradução nossa).

textos nas coleções selecionadas, percebemos haver uma certa ilegibilidade de apresentar outras formas de família.

Dessa forma, passamos a compor nosso quadro de análise a partir do modelo de família homoparental por entendemos que a produção da família passa por uma construção histórica, pois sabe-se ter havido uma intensa luta por parte dos casais LGBTQI+ para garantir direitos referentes ao casamento homoafetivo.

Foi com base na Constituição Federal de 1988, que legalizava a igualdade entre homens e mulheres, filhos/as fora ou não do casamento civil, o reconhecimento da monoparentalidade e da união estável, que as transformações em torno do conceito de família passam a fazer parte de uma discussão intensa no âmbito da sociedade e da política.

Foi por meio das Leis nº 10.836/2004 e nº 11.340/2006 que apareceu um novo olhar para o conceito de família, definindo-a como:

a unidade nuclear, eventualmente ampliada por outros indivíduos que com ela possuam laços de parentesco ou de afinidade, que forme um grupo doméstico, vivendo sob o mesmo teto e que se mantém pela contribuição de seus membros (BRASIL, 2004, s/p).

A Lei nº 11.340/2006 apresenta o conceito de família como “a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade, ou por vontade expressa” (BRASIL, 2006, s/p).

Desse modo, a família não se dará nem por meio do casamento civil ou religioso, e nem pela determinação dos laços biológicos mas, sim, por meio dos laços de afetividade que os sujeitos possam estabelecer entre si. É notável que o afeto se torna uma peça-chave para que as diferentes configurações de família sejam reconhecidas e estas podem ser observadas nos estudos em direito da família realizados por pesquisadores/as como Dias (2015), Baranoski (2016), Calderón (2017). É esse reconhecimento que Rios (2013) demonstra em relação à nova mudança no direito de família, estabelecendo que

o direito de família caminha cada vez mais em direção ao reconhecimento da natureza familiar de relações humanas, estáveis e duradouras, fundadas na sexualidade e no afeto, com a intenção de estabelecer-se uma plena comunhão de vida (RIOS, 2013, p. 7).

É diante dessas Leis e às lutas por parte dos grupos supracitados que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconhece a união entre pessoas do mesmo sexo como organização familiar. Desse modo, foi em 2011, através do julgamento no STF (ADI nº 4.277 e ADPF nº

132), que a união entre casais do mesmo sexo passou a ser válida no Brasil. O direito à adoção pelos casais homoafetivos também foi reconhecido pelo STF no ano de 2015. Segundo Kornatzki (2019, p. 109) “estes, por sua vez, estão de acordo com os princípios fundamentais de liberdade e dignidade humanas, bem como o respeito ao pluralismo postulados na CF/1988”. Isto é, não existiu uma única maneira de pensar em família e em que sua origem ou conceito desvelado, mas circunstâncias históricas atravessadas no bojo de uma sociedade que permitiram construir “sentidos, significados, normas, modelos e padrões sobre família, envolvidos sempre em processos de luta” (KORNATZKI, 2019, p. 68).

Assim, a Figura 18 mostra duas imagens localizadas no capítulo 4 - As pessoas são diferentes, item A família de cada um, da coleção “Aprender Juntos”, apresenta dois casais homoparentais, sendo que a primeira imagem apresenta dois homens com uma menina e a segunda duas mulheres com um menino.

A partir da análise, podemos perceber e identificar que o livro didático “Aprender Juntos” traz em suas imagens (Figura 18) algumas rupturas ao apresentar as famílias homoafetivas.

Figura 18 – A família de cada um



Fonte: Rocha (2017, p. 43).

Há rupturas quando vemos nas duas imagens de famílias homoparentais a condição do seu reconhecimento perante a sociedade e a presença de crianças sendo cuidadas por dois pais ou duas mães. Assim, no desejo de reconhecimento são necessárias ações por parte do Estado que contribuam para que “a ideia da vivência da sexualidade dentro das normas da união reconhecida pelo Estado é reproduzir essa forma de legitimidade, assim, uma família

constituída por um casal homossexual será legítima somente na medida em que for produzida através dessas normas” (KORNATZKI, 2019, p. 110).

Portanto, a legitimidade da parentalidade é uma expressão que indica, de forma não genérica, o exercício da maternidade ou paternidade e o prefixo homo caracteriza a identidade sexual dos/das pais/mães (UZIEL; CUNHA; TORRES, 2007). Para isso usaremos o termo homoparental ou homoparentalidade²⁵ nesta dissertação pelo fato de ser mais utilizado no contexto brasileiro, visto que o termo “família afetiva” nos remete aos laços de afeto, o que não é nosso foco de pesquisa.

Nesse sentido, a configuração de família homoparental não é algo “novo”, pois sua nomeação já existia e apenas na contemporaneidade é que esse termo passa a ter visibilidade na sociedade durante a década de 1960 em que houve um movimento engajado para o reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo.

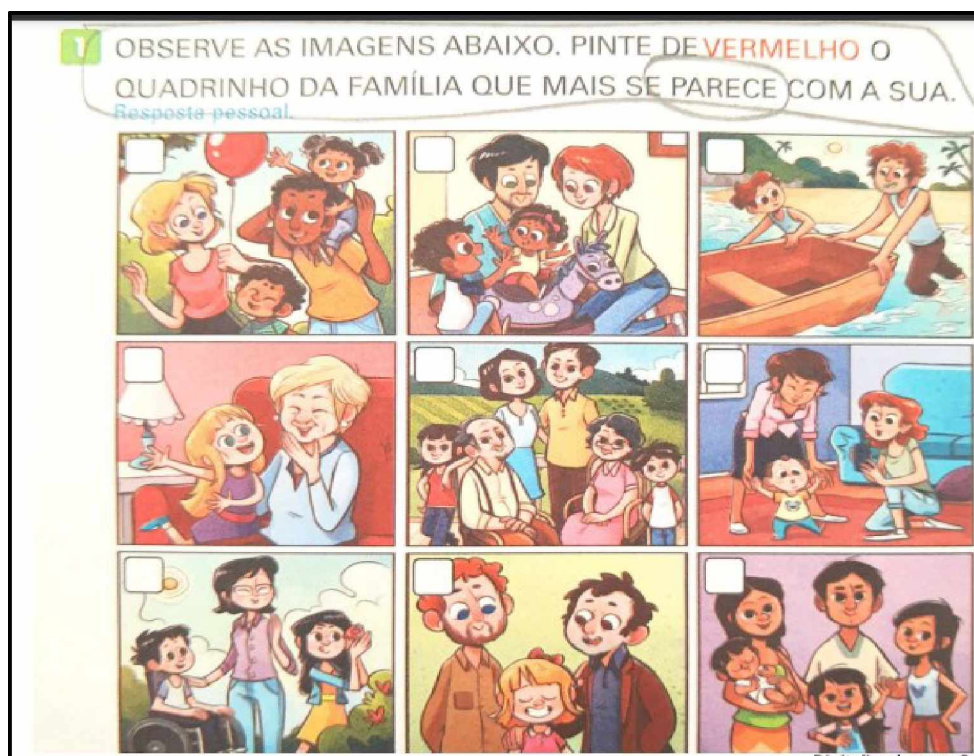
Assim, entendemos por família homoparental aquela constituída por um pai ou uma mãe que compreende uma relação parental como lésbica ou gay e tem sob sua responsabilidade um/a ou mais filhos/as como mencionam Gato (2015), Santos, Scorsolini-Comin, Santos (2013) e Uziel, Cunha e Torres (2007).

Esse modelo de família rompe com as concepções de uma única família, sacralizada, heterossexual e biológica, derrubando padrões heteronormativos de se constituir um arranjo familiar (ROUDINESCO, 2003). Assim, neste arranjo familiar vemos mulheres e homens do mesmo sexo com sonhos e planos de constituir uma família através da conjugalidade e da parentalidade, desafiando os padrões estabelecidos por uma sociedade com visões patriarcais.

Desse modo encontramos em trechos extraídos do livro didático “Aprender Juntos” explicações dadas às crianças que provocam um rompimento com um único modelo de família, trazendo nas imagens: família heterossexual, monoparental e homoafetiva, conforme a Figura 19, atividade 1 para os/as estudantes.

²⁵ O termo “homoparentalidade” [*homoparentalité*] foi criado na França em 1996 pela Associação dos Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicos (APGL). Nunca foi utilizado no mundo anglófono – e sobretudo nos Estados Unidos –, onde se prefere falar de *lesbian and gay families* ou de *lesbian and gay parent-hood*. Isso se deve ao fato de que os homossexuais americanos recusam qualquer denominação de origem psiquiátrica, preferindo um vocabulário mais gaiato, centrado no gênero. Daí a invenção do termo *gay* (para os homens), e a retomada da palavra *lesbian* (para as mulheres) em referência a Safo, a poetisa grega da ilha de Lesbos. O termo “homoparentalidade” foi criticado, com toda razão, por Irène Thery na medida em que privilegia a sexualidade do pai, que, a princípio, não foi levada em conta na filiação.

Figura 19 – Atividade marque o quadrinho



Fonte: Rocha (2017, p. 43).

Notamos que no livro supracitado e na imagem da atividade as configurações de família são diversas; nos convoca a pensar na diversidade da família rompendo com uma lógica homogeneizante de família como: natural, exclusiva e privilegiada a partir de elementos como a procriação, os laços de parentesco e consanguíneo, naturalizando modelos de família. Zambrano (2006) aponta que

esse modelo de família torna-o incontestável e leva ao pensamento, comum na nossa cultura, de que uma criança pode ter apenas um pai e uma mãe, juntando na mesma pessoa o fato biológico da procriação, o parentesco, a filiação e os cuidados de criação. Isso acontece porque, ao percebermos ‘pai’ e ‘mãe’ apenas como aqueles que dão a vida à criança, concebemos essa relação como tão “natural” que nem pensamos possa ser ela submetida à lei social (ZAMBRANO, 2006, p. 126).

Sendo assim, a circulação de imagens de famílias no LD “Aprender Juntos” não se reduz apenas ao aspecto biológico de se formar uma família ao associar a atividade ao “quem mais me pareço” e isto significa que o LD está buscando outras formas de justiça social para os grupos mais vulneráveis ou que estão à margem.

Nosso papel ao investigar a atividade supracitada, bem como as imagens do LD “Aprender Juntos”, vão ao encontro do que o pesquisador Desidério (2020, p. 946) conclui ao dizer que “De certa forma, ao falarmos sobre este assunto, estamos preparando o indivíduo para a vida, capacitando-o para amar e para sentir a felicidade de amar”.

Isto também está relacionado às questões sobre a sexualidade e gênero, pois é no grupo familiar que somos capazes de transmitir às crianças sentidos e significados, valores, atribuir regras e normas aos relacionamentos amorosos de forma respeitosa e prazerosa sem preconceitos, que são entendidas como uma “uma convocação por investigações que abordem as desigualdades na economia, educação, emprego, meio ambiente, saúde, habitação, alimentação e acesso à água, uma investigação que abrace o clamor global pela paz e pela justiça” (DENEZIN, 2018, p. 106).

Nesse ínterim corroboramos com Figueiró (2006) e Alves (2008) com o fato de que devemos “acordar o educador” e entendemos ser necessário que nós, educadores, fiquemos atentos às atividades técnicas que nos são atribuídas porque os aspectos tecnicistas vão além do que as crianças necessitam aprender diante de uma sociedade preconceituosa.

Diante disso, Desidério (2013, p. 947) afirma que “faz-se necessária a abordagem da Educação Sexual nas escolas, pois nela pode-se compreender que os fenômenos socioculturais atingem a sociedade e, mesmo existindo casos específicos e individuais, as discussões sobre sexualidade devem extrapolar o âmbito pessoal”.

Considerando as mudanças ocorridas no seio familiar, é necessário admitir que a partir de duas “grandes ordens do biológico (diferença sexual) e do simbólico (proibição do incesto outros interditos)”, estas foram construídas e identificadas ao longo da história da família (ROUDINESCO, 2003, p. 12).

Do mesmo modo que Roudinesco (2003) apontou as mudanças no olhar voltado à família, Lévi-Strauss (1982) também sinalizou os vínculos estabelecidos em uma família por esta não ser uma entidade fixa, e tampouco uma entidade em si, sendo que os acontecimentos ao longo da história puderam determinar outros arranjos familiares.

De acordo com Foucault (2015b), os acontecimentos podem ser observados na sociedade em diferentes lugares e instâncias, e a família permite uma compreensão semelhante por ser atravessada pelos discursos biológico, reprodutivo, normativo, entre outros. Segundo este filósofo, os acontecimentos implicam em

[...] um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreita-los lá onde

menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (FOUCAULT, 2015b, p. 55).

Isso quer dizer que a família homoparental aparece no nosso contexto histórico para romper com os conhecimentos científicos e biológicos, reconhecendo que na contingência histórica a família homoparental pode desempenhar o mesmo papel que qualquer outro modelo existente e pré-determinado por uma sociedade por estarem tais pressupostos relacionados à luta por direitos que foram desvelados dando origem ao seu conceito.

Categoria II - os atravessamentos de gênero e sexualidade nas configurações família presentes nos livros didáticos de Ciências

Expressa os marcadores que atravessam a família e os modos como ela tem sido apresentada na sociedade e para esta pesquisa em livros didáticos de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental (o gênero e a sexualidade). Esses temas têm sido objeto de investigação e discussão em diferentes contextos, principalmente em se tratando de família, pois é nessa instância que os discursos da família-reprodução, o cuidado/afeto, laços de parentesco/consanguinidades aparecem de forma a ser normalizados, não abrindo espaço para outras formas de se constituir uma família.

Discutir gênero e sexualidade nos livros didáticos de Ciências requer um diálogo respeitoso e problematizador ao mesmo tempo porque ao se tratar de demarcação de modelo de família, as maneiras de ser pai, mãe e filhos/as vão além das imagens e textos presentes em materiais didáticos.

Portanto, pretende-se demonstrar nesse elemento que os atravessamentos como família-reprodução e atuação do dispositivo da sexualidade, cuidado/afeto e laços de parentesco presentes nos LDs tendem a conceber a família como “natural” ou modelo ideal de organização familiar.

Subcategoria IIA – a família-reprodução: a atuação do dispositivo da sexualidade

Temos um tema que tem sido amplamente discutido ao longo dos séculos porque em torno dela criou-se uma ilusão de que a família era o único lugar de “cuidado”, “segredos”, “amor”, entre outros, que, no entanto, não poderiam ser conversados ou discutidos com seus membros, no caso o “sexo²⁶”.

O discurso em torno do sexo nas famílias seria um imperativo perigoso e desordenador do arranjo familiar porque o papel da família até o final do século XVIII, segundo Foucault (2019, p. 41), era regulamentado a partir de códigos explícitos como “o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil”.

Os atravessamentos dos três códigos na família perpassam diretamente os modos de como conduzir uma família instaurando condutas “lícitas e ilícitas”, como o dever conjugal e a reprodução como a única forma de “arranjo” e, sobretudo, seria uma maneira de normatizar os padrões familiares a partir do casamento, fertilidade da mulher, amamentação, do sexo, das exigências sexuais e, principalmente, nas vigilâncias das crianças. Foucault (2019, p. 42) ainda reforça que esses códigos “não faziam distinção nítida entre as infrações às regras das alianças e os desvios em relação à genialidade”.

Observamos tal aspecto no trecho retirado do livro didático “Anapiã”, na figura a seguir:

²⁶ Segundo Foucault (2019, p.344) "o sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa "verdade" de sujeito humano".

Figura 20 – Você e sua família

VOCÊ E A SUA FAMÍLIA

HÁ FAMÍLIAS EM QUE OS FILHOS SÃO PARECIDOS COM OS PAIS. EM OUTRAS, AS CRIANÇAS NÃO SE PARECEM COM OS PAIS. ALGUMAS FAMÍLIAS SÃO GRANDES, COM PAIS, AVÓS E IRMÃOS. OUTRAS FAMÍLIAS SÃO PEQUENAS, FORMADAS APENAS POR MÃE E FILHOS, AVÓS E NETOS, TIOS E SOBRINHOS. TAMBÉM EXISTEM FAMÍLIAS FORMADAS POR PESSOAS QUE MORAM JUNTAS E QUE CUIDAM UMAS DAS OUTRAS.

Essa conversa permite aos alunos perceberem que eles fazem parte de um grupo muito importante, que é a **família**, seja biológica ou por adoção. As famílias brasileiras são formadas de diversas maneiras, e os alunos não podem ficar constrangidos ou serem vítimas de preconceito ao contar que moram só com a mãe ou que têm dois pais ou duas mães, por exemplo.

Além da família, as crianças pertencem ao grupo da comunidade onde vivem, do bairro em que moram, e estão entrando em um novo grupo, que é o da escola. Todas essas relações sociais são importantes para que as crianças desenvolvam suas habilidades e se reconheçam como indivíduos.

FAMÍLIA INDÍGENA, ALDEIA WEDERÁ, NO ESTADO DO MATO GROSSO, 2013.

FAMÍLIA FORMADA POR UM CASAL COM FILHOS ADOTIVOS.

3 CONTE PARA OS COLEGAS COMO É A SUA FAMÍLIA. Resposta pessoal.

4 FAÇA UM DESENHO DA SUA FAMÍLIA.

Produção pessoal.

Fonte: Lico e Trivelato (2017, p. 14).

Nesse cenário, além de questões de raça e etnia que a imagem nos fornece, há uma reiteração da família heterossexual, controlada, em que “práticas e prazeres é uma regra interna de um único modelo de família” (FOUCAULT, 2019, p. 42).

Vemos no texto orientador direcionado ao/à professor/a uma voz reiterando que a família, seja ela concebida de forma biológica ou por adoção, é um grupo familiar reforçando a ideia de que é por meio da família-reprodução que a família aparece, mesmo não havendo visibilidade da família indígena e de crianças adotadas em livros didáticos da Figura 20.

É nesse discurso normativo de família-reprodução que a principal citação de família aparece:

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos (FOUCAULT, 2019, p. 9).

A família não se vê descolada da sexualidade, visto que a ordem reprodutiva fica confiscada para dentro da casa, sendo que o sexo, os afetos e as questões biológicas estão reiterando o discurso da família “normal”. Entretanto, esses padrões de normalidade na família explícitos nos livros didáticos de Ciências selecionados revelam possíveis condutas sem que flexibilizem as maneiras de ser e estar do sujeito na sociedade, possibilitando ao leitor (a criança) uma única forma de ver/manifestar sua sexualidade.

Para compreender a sexualidade na família, no capítulo teórico apontamos que o discurso de família está atrelado a alguns dispositivos que “acionam, ativam e atualizam constantemente” (GARRÉ, 2015a, p. 133).

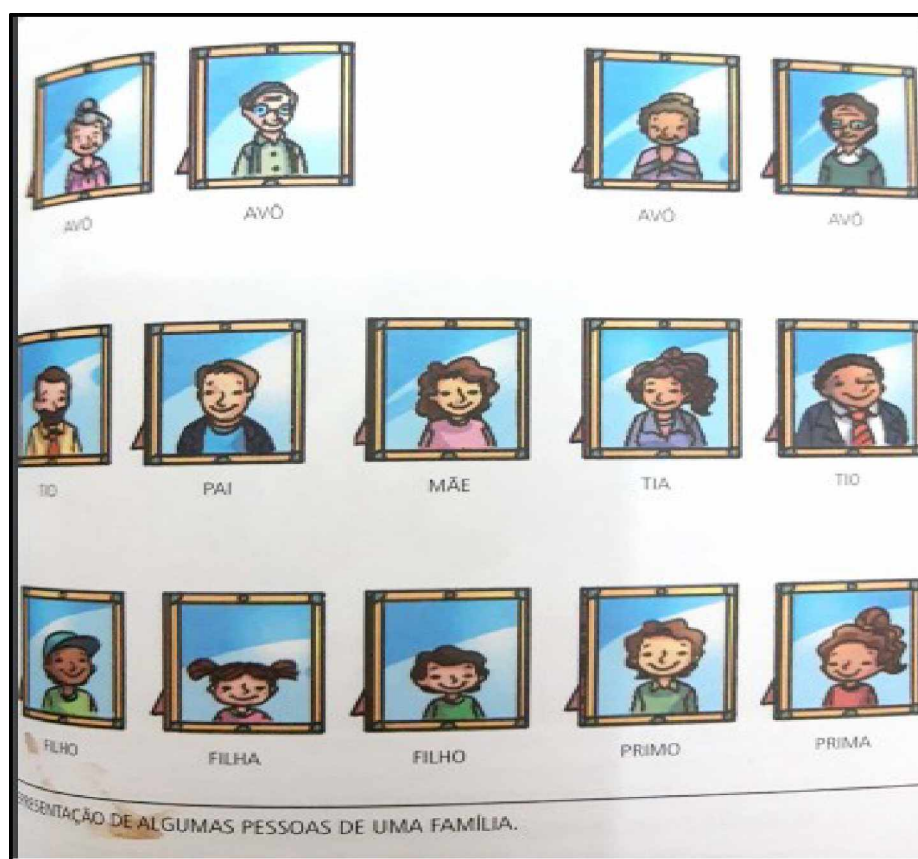
Nessa perspectiva, os dispositivos não atuam isoladamente, mas se sustentam, entrelaçam e se articulam por meio dos discursos respondendo a uma urgência histórica. Conforme Foucault (2019), o dispositivo

Foi instaurado para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo: um dispositivo que abarca amplamente a história, pois vincula a velha injunção da confissão aos métodos da escuta clínica. E, através desse dispositivo, pôde aparecer algo como a ‘sexualidade’ enquanto verdade do sexo e de seus prazeres (FOUCAULT, 2019, p. 67).

Assim, a família moderna foi o lugar factual para que o dispositivo da sexualidade fosse possível de ser reverberado porque na redução da família em torno da mãe, pai e filhos/as a família pode ser controlada e reduzida ao corpo feminino, à precocidade infantil, à regulação dos nascimentos e à especificação dos perversos (FOUCAULT, 2015a).

Em um outro trecho do livro didático “Anapiã” (Figura 21), podemos observar que o discurso entre família-reprodução e sexualidade está apontando para uma afirmação de que a família é concebida somente como união entre um homem e uma mulher através da árvore genealógica.

Figura 21 – Árvore Genealógica



Fonte: Vespasiano, Costa e Lembo (2017, p. 77).

Na passagem do livro é possível perceber que há uma representação de alguns membros da família, compreendendo que esta pode ser uma imagem que ocupa um lugar central para se pensar na família, visto que ao longo da história a árvore genealógica foi um método para se estabelecer as relações familiares, fazendo um levantamento das ancestralidades dos sujeitos.

Por outro lado, podemos perceber traços do determinismo biológico, da maneira como os sujeitos devem se relacionar, mostrando uma forma de controle em relação à família apoiado na sexualidade.

Segundo assinala Rosário Ruiz Ortega (2002, p. 137), “especialmente a sexualidade constitui uma das expressões mais fortes da força normativa da família, na forma de uma sexualidade familiarizada e conjugalizada: a sexualidade do casal heterossexual”. É nessa sexualidade que os livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental ainda têm sido alvos de exposições imagéticas e textuais para reforçar, moldar e ensinar a valorização de um único de modelo de família tida como “natural”.

Os LDs reforçam a ideia de que por meio da árvore genealógica supracitada na Figura 21, a família é reconhecida pela matrimônio, do casamento indissolúvel, pela sexualidade reduzida ao biológico e o sexo apenas para reprodução.

Esse fortalecimento dos LDs, ao apresentarem de forma velada uma forma única de família (pai, mãe e filhos/as), permite que os dispositivos da sexualidade possam atuar e desenvolver elementos como “o corpo feminino, a precocidade infantil, a regulação dos nascimentos e, em menor proporção, sem dúvida, a especificação dos perversos” (FOUCAULT, 2015a, p. 118). Nessa perspectiva, segundo Kornatzki (2019, p. 36), a família

configura um suporte para o desenvolvimento dos discursos e práticas que dizem respeito à sexualidade, ou seja, quais as relações adequadas entre cônjuges e entre pai-filho/a e mãe-filho/a, bem como o cuidado pela mãe em relação a seu corpo, segundo parâmetros de beleza, a vigilância sobre o corpo da criança, o controle da natalidade, o lugar do pai enquanto símbolo de força, segurança, de capacidade de assegurar o sustento da família e de não perder o desejo sexual.

A instância família, por sua vez, está aprisionada ao dispositivo da sexualidade que entranha numa rede de regulação por meio da reprodução, por meio da concepção cristã do que é tomado como constituição familiar, da regulação da população, da posição do homem, da mulher e da criança que, conforme Foucault (2019, p. 124) são “estratégias que passam todas por uma família que precisa ser encarada não como poder de interdição e sim, como fator capital de sexualização”.

Desse modo, a família-reprodução atrelada à sexualidade apresentada nos livros didáticos selecionados impõem e alimentam uma única forma possível de arranjo familiar ou de se estabelecer uma sexualidade e, quanto a essa interpretação, lembramos de uma passagem da autora Roudinesco (2003, p. 9-10): “nunca o sexo foi tão estudado, codificado, medicalizado, exibido, avaliado, periciado” e

associado a esse fenômeno, o grande desejo de normatividade das antigas minorias perseguidas semeia problemas na sociedade. Todos temem, com efeito, que não passe do sinal de uma decadência dos valores tradicionais da família, escola, nação, pátria e, sobretudo, da paternidade, do pai, da lei do pai e da autoridade sob todas as formas (ROUDINESCO, 2003, p. 10).

Desse modo, as imagens e o texto ampliam a noção de que há uma reprodução de família que a sociedade, tanto do passado e do presente, quer produzir e fazer perceber a noção de que sexualidade está ainda vinculada aos padrões heteronormativos, assentando a

conjugalidade heterossexual como exemplo para a definição de família (KORNATSKI, 2019).

Subcategoria IIB – família lugar de cuidado-afeto e consanguinidade

Observando o conjunto de imagens dos materiais didáticos selecionados, passamos a perceber que as pedagogias presentes nesses artefatos vão ensinando determinadas formas de constituir uma família. Além disso, uma questão importante é a presença do cuidado/afeto que essas imagens apontam e nos fazem pensar: em todas as famílias há afeto e cuidados?

Sabemos que atualmente o conceito de família vem se atualizando e assumindo novos modelos de família, reconhecendo como aspecto definidor para tais modelos os laços de afeto e responsabilidade mútua.

Conforme Kornatzki (2019, p. 101), o conceito de família, representado pela sua pluralidade, corresponde a uma produção do discurso e assim está voltado a fabricar conceitos, significados²⁷, formas de verdade, de saber e de poder, que atuam na produção de sujeitos e suas subjetividades.

Nesse sentido, a produção do discurso sobre a família é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída” (FOUCAULT, 2002, p.8-9). Por isso, as formas com que as famílias nos LDs de Ciências são apresentadas em imagens, textos e conteúdos foram selecionadas no sentido de controlar, organizar e redistribuir questões relacionadas ao conceito de família, bem como a relação família-afeto.

Assim, os LDs possuem “certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2002, p. 8-9). E essa materialização sobre o discurso da família-afeto-cuidado nos materiais didáticos são reproduções normatizantes expressas nas relações pessoais entre os sujeitos, sustentando um currículo escolar disciplinador, e que passam a impressão de “desejável harmonia” permeada de poder, tornando legítima toda e qualquer forma de “ver” a família.

Assentada nesse discurso da família-afeto a Figura 22 é uma seleção de imagens referente a um conjunto de famílias heterossexuais, monoparentais, homoparentais presentes em todos os LDs analisados.

²⁷ Utilizaremos aqui a palavra ‘conceito’ para designar a definição de família dada por instituições de produção do discurso. A palavra significado/significação refere-se aos processos de produção e apropriação de discursos por parte dos sujeitos e que estão relacionados aos conceitos estabelecidos por essas instituições de produção do discurso (KORNATZKI, 2019, p. 101).

Figura 22 – Conjunto de imagens de família selecionadas dos LDs



Fonte: Adaptação dos autores desta pesquisa

Nas figuras acima vemos diversos arranjos familiares, sendo que em todas elas há a presença de crianças, demonstrando para o/a leitor/a que o discurso de família-afeto-cuidado é presente em todas as famílias.

Nesse discurso, a família como um dispositivo, segundo Foucault (2019, p. 118), é um lugar compreendido como “obrigatório de afetos, de sentimentos, de amor; que a sexualidade tenha, como ponto privilegiado de eclosão, a família; que, por esta razão, ela nasça ‘incestuosa’”.

Nas imagens supracitadas é possível perceber que a família, além de toda sua transformação social, ocupa um lugar central na sociedade, independente se nela há ou não afeto/ cuidado, permanecendo “incestuosa” em seus desejos, prazeres, medos e aflições.

O afeto e o cuidado também podem ser vistos na atualização do Direito de Família apontados pelos/as autores/as como Maria Berenice Dias (2015); Maria Cristina Rauch Baranoski (2016); Ricardo Calderón (2017), no sentido de que a família pode ser reconhecida

em suas diferentes configurações familiares das quais os elementos de afeto e cuidado fazem parte dessa legitimação, conforme estabelece Rios (2013, p.7):

o direito de família caminha cada vez mais em direção ao reconhecimento da natureza familiar de relações humanas, estáveis e duradouras, fundadas na sexualidade e no afeto, com a intenção de estabelecer-se uma plena comunhão de vida.

É nesse caminho que o dispositivo do afeto surge nos preceitos jurídicos em concordância com movimentos sociais LGBTQIA+, ao direito da união civil homossexual julgada pelo STF (ADI nº 4.277 e ADPF nº 132), em 2011, bem como o direito à adoção em 2015 por casais homossexuais, sendo que estes estão pautados e fundamentados nos princípios fundamentais de liberdade e dignidade humanas, bem como na CF/1988.

A questão do afeto foi tramada por um pânico moral instaurado pelas questões da heteronormatividade compulsória que estabelece padrões heteronormativos entre os sujeitos, visto que o afeto seria uma forma de promover uma aceitabilidade aos casais homoafetivos “ressaltando o aspecto do afeto em detrimento do exercício livre da sexualidade” (KORNATZKI, 2019, p. 110).

Nesse sentido, as figuras supracitadas demonstram a existência de modelos de família homoparental, monoparental e heterossexual mas, ao mesmo que elas são apresentadas, a heteronormatividade “como uma produção do dispositivo da sexualidade, se conjuga ao dispositivo da família, tornando o afeto um elemento de imbricamento entre esses dispositivos” (KORNATZKI, 2019, p. 110).

O afeto, portanto, se estruturou a partir de dois pontos, conforme Batalha (2017), sendo o primeiro pela sua efetivação no sistema jurídico e o segundo no contexto das lutas dos movimentos LGBTQIA+, no diz respeito ao reconhecimento e apresentação dos discursos fora do natural, normalizador da sexualidade.

Dizer que o afeto partiu desses dois pontos revela novamente que a família colabora no controle do exercício da sexualidade dos sujeitos e que o afeto/cuidado são elementos utilizados para “purificar” e “higienizar” uma aceitação de outros modelos de família que estão à margem de uma sociedade patriarcal e heterossexual.

Portanto, o afeto/cuidado coloca-se como dispositivo que atua nas formas de constituir uma família, no sentido de emergir normas, condutas em busca de revelar uma falsa “felicidade” ao falar em afeto, cuidado, amor que interpelam e produzem sujeitos.

Subcategoria IIC - laços de parentesco na família

Esta subcategoria traz uma perspectiva dos laços de parentesco vista nos livros didáticos e que tem sido tomada como uma instituição que captura os sujeitos nas práticas familiares de gestos, gostos, comportamentos, sentimentos, e papéis sociais (SOUSA, 2001).

No âmbito dos livros didáticos selecionados observamos que nos conteúdos analisados a imagem de família sempre é associada às questões das semelhanças e diferenças entre as pessoas no sentido de comparar as características físicas entre os seus pares familiares.

Segundo Sousa (2001, p. 127), no âmbito da família, elementos como regime de “herança, linhagem familiar/genética, desigualdades sociais entre etnias, laços afetivos ou consanguíneos, as fotografias e as histórias de família” atuam nos livros didáticos de Ciências demonstrando que esses mecanismos atuam de forma a neutralizar algumas invisibilidades dadas a outros modelos de família.

As atuações desses elementos podem ser vistas quando os materiais didáticos trazem trechos ao falar de parença, parentesco e parecido como, por exemplo, no LD “Odisséia” (2017)

As pessoas podem ter gostos e hábitos parecidos. Apreciar as mesmas coisas. Mas elas também podem ter gostos e hábitos diferentes. Mesmo havendo diferenças e semelhanças, cada pessoa é única. É importante respeitar a maneira de ser de cada um, mesmo que seja diferente da sua (VESPASIANO; LICO; LEMBO, 2017, p. 76).

Desse modo, ao apresentar o conteúdo “famílias de todo jeito”, as questões de ser “parecido” são incorporadas ao texto de modo que mecanismos de invisibilidade sobre demarcação e marcação sobre as preferências que uma família possui, a apresentação de uma árvore genealógica em atividades supracitadas na Figura 21 demonstra como uma família pode ser representada a partir do histórico de uma ou mais pessoas. Assim, elementos presentes nas imagens e textos dos conteúdos que trabalham a temática família são carregados de informações que podem ser problematizadas no que se refere à semelhança entre as pessoas e os laços de consanguinidade que são estabelecidos por uma cultura.

Seguindo adiante nas atividades do livro “Odisséia”, a Figura 23, pintura da artista Tarsila do Amaral “A família”, óleo sobre tela de 1925, apresenta um grupo familiar tradicional.

Figura 23 – Reprodução de uma obra da pintora Tarsila do Amaral



Fonte: Vespasiano, Lembo e Costa (2017, p. 79).

Nessa imagem podemos discutir que as questões dos laços de parentesco são bem definidas devido à representação e semelhanças que as pessoas que as compõem apresentam, o que é reforçado no próprio livro didático no trecho a seguir: *As pessoas retratadas são parecidas ou não?* (VESPASIANO; LEMBO; COSTA, 2017, p. 79).

Nessa atividade e na composição da imagem podemos entender que há nela uma prática de significação e identificação dos seus membros por meio dos traços de semelhanças, visto que todos os materiais didáticos analisados apresentam as questões do conceito de família heterossexual e que esta está relacionada aos parentescos e laços consanguíneos.

As relações entre imagens e texto no caso do quadro da artista Tarsila do Amaral intitulado “A família” remete a um discurso de que uma família carrega traços e heranças que segundo Sousa (2001, p. 102) “é uma prática de significação e identificação”. Ainda, de acordo com este autor:

O nome família – signo -, ao incorporar a herança de características tanto biológica (físicas) quanto as associadas ao comportamento, representa e constrói os sentidos com os quais os integrantes de um determinado grupo social, familiar ou étnico se identificara e se identifica (SOUSA, 2001, p. 102-103).

São nessas práticas que os sujeitos que compõem uma família estão inseridos em funções simbólicas que determinam “regras da aliança, da filiação ou da germanidade²⁸” (ROUDINESCO, 2003, p. 13) e os materiais didáticos ainda reforçam a ideia de transmissão de bens, de hereditariedade e laços consanguíneos por meio da família nas imagens e textos.

Parece-nos que os LDs enunciam discursos correlacionados à ideia da biologia acerca de elementos que garantem identificar uma pessoa apenas pela transmissão de valores, condutas, heranças, laços consanguíneos que posicionam, fixam as pessoas em determinadas famílias (SOUSA, 2011).

De acordo com Foucault (2009, p. 137):

o sangue constituiu um elemento importante nos mecanismos do poder, em suas manifestações e rituais. Para uma sociedade onde predominam os sistemas de aliança, a forma política do soberano, a diferenciação em ordens e castas, o valor das linhagens, para uma sociedade em que a fome, as epidemias e as violências tornam a morte iminente, o sangue constitui um dos valores essenciais [...].

Através do sangue o funcionamento da família na época clássica se deteve à sua função simbólica do poder em que através da soberania e da aliança os laços consanguíneos determinavam as posições dos sujeitos na sociedade.

Quanto aos dizeres produzidos nos livros didáticos de Ciências sobre os elementos que se manifestam nas imagens e textos observamos que os enunciados da biologia implicaram, e implicam, que durante séculos as questões referentes à família e sangue expressam “efeitos sociais como preconceito, discriminação, segregações, à medida em que, nessa visão, o sujeito (ou mesmo as populações) está predeterminado na sua bagagem genética” (SOUSA, 2011, p. 103).

O parentesco nos livros didáticos aponta sempre para as palavras “parecido” e “parecer”, remetendo às imagens de família que já foram supracitadas nessa dissertação. Por isso, apresentaremos abaixo trechos retirados dos LDs em que perguntas são feitas às crianças de modo a afirmarem ou perguntarem se: “Há famílias em que os filhos são parecidos com os pais”; “Em outros, as crianças não se parecem com os pais”; “[...] no que vocês se parecem e

²⁸ Chama-se germanidade às relações entre irmãos e irmãs (ou germanos) sem distinções de sexo. Sobre a origem das investigações referentes ao parentesco, remetemos ao estudo clássico de Francis Zimmermann, **Enquête sur la parenté**, Paris, PUF, 1993. É a Henry James Summer Maine (1822-88), universitário inglês, que devemos o primeiro grande estudo (1861) sobre as relações da família e do parentesco: **Ancient Law. Its Connection with the Early History of Society and its Relations in Modern Ideas**. Londres: Jones Murray, 1871 (ROUDINESCO, 2003, p. 13).

no que são diferentes fisicamente? ”; “Mesmo havendo diferenças e semelhanças, cada pessoa é única”.

Em nossa análise, esses fragmentos retirados de todos os LDs selecionados apresentam condições para o aparecimento de discussões sobre a maneira como os grupos familiares são apresentados, seja em reunião familiar, grupos de famílias realizando uma refeição, indivíduos em fases diferentes da vida e as formas de organização familiar, conforme a Figura 24 abaixo.

Figura 24 – Pessoas ao meu redor



Fonte: Vespasiano, Lembo e Costa (2017).

Na imagem vemos vários grupos familiares ao ar livre, possivelmente em um parque, fazendo um lanche ou uma refeição. Observamos que tais grupos são diversos e compostos por modelos de família heterossexual, homoparental e extensa, apontando para uma pluralidade das famílias; porém, isso só é apresentado às crianças na forma de imagens e para os professores a orientação sobre os modelos de família é dada em forma de texto.

Nessa dualidade das informações há por parte dos envolvidos nas políticas educacionais do LDs um controle em afirmar ou anunciar aspectos ideológicos, pedagógicos e econômicos nos conteúdos veiculados nesses materiais, pois sabemos que o LD “é um instrumento de construção de identidades, reconhecido como um símbolo de poder, assumindo um importante papel político” (BANDEIRA; VELOZO, 2019, p. 1021). Essa

função pode se “exercer de maneira explícita, sistemática, ostensiva, ou dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

São nos instrumentos culturais de categorização e identificação dos sujeitos, nas interações estabelecidas entre os grupos familiares que são conferidas marcas, identificações e semelhanças. Para Hall (1997), em um grupo de determinada cultura, as pessoas “interpretam, expressam ideias e sentimentos e atuam no mundo de modos mais ou menos parecidos” (SOUSA, 2011, p. 104). É por isso que as questões dos “laços” de parentesco na imagem e no texto podem ser categorizadas e identificadas a partir das características físicas que os membros de uma família apresentam, pois os “laços” podem ser estabelecidos tanto pelo fator biológico, quanto pelo não pertencimento de núcleo familiar, mas que pode ser considerada família.

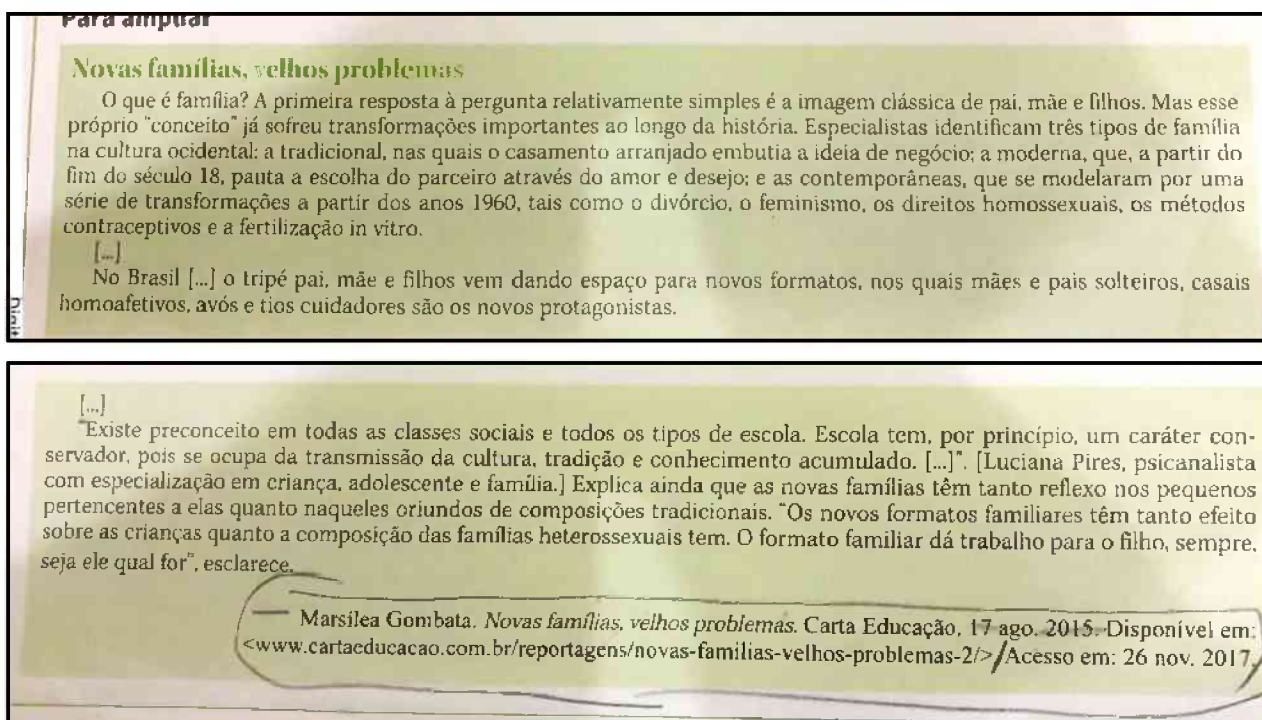
Entendemos a atuação de grupos familiares nas imagens e nos textos de orientação para o/a professor/a com discursos que vêm se articular entre “poder e saber”, que passam a ocupar espaços na vida dos sujeitos para controlar e produzir “um corpo social”.

Nesse viés não é nossa intenção aprofundar em tais questões, mas é importante realizar algumas indagações, como, por exemplo: Seria possível apresentar de forma clara, questionadora e crítica às crianças em fase de construção de sua identidade conceitos, explicações que envolvem parâmetros socialmente construídos por uma sociedade? Como são estabelecidos esses parâmetros para definir se uma criança faz parte, ou não, de laço de parentesco sem que marcadores sociais interfiram em seu processo de construção de identidade?

Na intenção de finalizar essa análise, consideramos importante ressaltar que nos LDs selecionados aparecem falas, imagens e textos que poderiam ser apresentados, discutidos e problematizados, considerando que no livro didático de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental muitas imagens de família e diversos marcadores que a atravessam simbolizam a atuação ou “briga” ideológica diante da instituição “família”.

Para exemplificar que ainda temos muito o que discutir sobre a família no LD de Ciências, retiramos um fragmento do livro didático “Anapiã” que está presente nas orientações didáticas ao/a professor/a ao falar das novas famílias, velhos problemas, da autora Gombata (2017), conforme a Figura 25:

Figura 25 – Novas famílias, velhos problemas



Fonte: Lico e Trivellato (2017, p. 14-15).

Como podemos observar na figura supracitada, as autoras trazem uma pergunta "O que é família?". Para elas a família é o vínculo estabelecido entre pai, mãe e filhos/as; porém, reiteram que esse conceito sofreu transformações e que ao longo da história podemos notar três tipos de família: tradicional, moderna e contemporânea.

Ainda no texto comenta-se que no Brasil esse modelo único de família heterossexual vem abrindo possibilidades para se pensar em outros arranjos familiares como famílias monoparentais, homoparentais e aquelas em que os "familiares" cuidam das crianças.

Além disso, o fragmento ressalta que a mudança no olhar em relação à família pode ser refletida tanto nas crianças, quanto na sociedade como um "problema" ao falar em novas famílias. Foucault aponta que "A família é o cristal do dispositivo de sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata" (FOUCAULT, 2015a, p. 121).

Assim, ao empreender esse movimento analítico observamos nesses materiais didáticos que ainda existe uma representação essencialista ao falar de família com um viés conservador e velado nas imagens e textos. Entretanto, identificamos, ao longo da escrita, diversos atravessamentos e rupturas acerca das múltiplas famílias, como já apontado por Roudinesco (2003, p. 197) "para aqueles que temem a família, [...], em contrapartida, que a família contemporânea, horizontal e em "redes", vem se comportando muito bem".

5.4 Inferências – Análise de Conteúdo

Por meio da análise de conteúdos textuais e imagéticos nos livros didáticos de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental vigente, selecionados para a construção das categorias referentes à temática família, o que foi atendido na seção 5 desta pesquisa, sistematizamos neste momento as inferências das categorias e os principais resultados da análise que aqui são entendidos como “verdades em construção”.

Agrupar as imagens de família pensando em suas configurações indicando a presença, ou não, de marcadores que delas emergiam, nos permitiu a imersão num processo em que as relações entre os sujeitos e a forma como eles são apresentados nas imagens e nos textos possibilitassem questionar a produção da família atualmente.

Realizar esse desvelamento das categorias nos moveu a pensar, e anunciar, que a metodologia de pesquisa qualitativa citada na seção 4 foi um desafio que nos direcionou para além de uma “pesquisa qualitativa”. Segundo Norman K. Denzin; Yvonna S. Lincoln (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”, por meio de um conjunto de práticas materiais interpretativas mediante as quais buscamos a compreensão do mundo social.

Assim, para além de uma observação do mundo e de uma abordagem naturalística em que o pesquisador discute somente os problemas dos significados que as pessoas a eles conferem, vamos ao encontro de uma íntima relação entre pesquisador/a e as práticas sociais estudadas por Martínez Pérez (2012).

Trazemos para este trabalho uma investigação qualitativa crítica, que evidencia a preocupação em tensionar a necessidade em buscar algo que está posto na sociedade e que é de interesse da esfera pública, pois Denzin (2018) afirma que nesse tipo de pesquisa há uma relação teórico-prática como elemento estrutural da razão transformadora que movimenta seus resultados.

Por isso, nossa razão em anunciar a pesquisa qualitativa crítica nesse momento do trabalho é em razão de nosso comprometimento epistêmico com uma concepção crítica educacional que muitas famílias têm vivenciado na atual conjuntura com ataques ideológicos e homoafetivos dentro e fora do espaço escolar porque “essa realidade é uma construção social subjetiva e intersubjetiva, marcada por um contexto histórico e influenciada por valores políticos, culturais e econômicos” (PÉREZ, 2012, p. 140).

Assim, esta pesquisa em ensino de Ciências através dos livros didáticos de Ciências não está reduzida apenas ao caráter prático deste componente curricular mas, sim, aos

problemas que o Ensino de Ciências e a temática família estão impondo às crianças, pois conforme Pérez (2012),

acreditamos que os problemas do ensino de Ciências derivam de práticas de ensino nas quais os diferentes atores sociais participantes já estão comprometidos com determinados sistemas de crenças que, a despeito de não estarem explícitos, constituem um marco de referência (PÉREZ, 2012, p. 141-142).

Nessa compreensão, como pesquisadores do Ensino de Ciências em livros didáticos, acreditamos que os valores, os sentidos e os significados envolvidos nesta pesquisa nos levaram a propor as categorias: **I – Os modelos de famílias em livros didáticos de Ciências;** e **II – os atravessamentos de gênero e sexualidade nas configurações família caracterizados nos livros didáticos de Ciências.**

Sendo assim, subdividimos a primeira em família heterossexual (IA), família monoparental (IB) e família homoparental (IC) e a segunda em três subcategorias: a família-reprodução e a atuação do dispositivo da sexualidade (IIA); família lugar de cuidado-afeto e consanguinidade (IIB) e laços de parentesco na família (IIC).

O primeiro elemento analisado – **As famílias caracterizadas nos livros didáticos de Ciências** – se desdobrou em três subcategorias. A primeira denominada **IA – família heterossexual**, reconhecida como família tradicional, é um modelo baseado na relação entre um homem e uma mulher através do matrimônio que tem por objetivo a procriação. Esse modelo pode ser expresso por meio das imagens marcadas de um arranjo familiar baseado no conhecimento biológico de família com foco na afetividade, no cuidado e no amor entre os membros.

Para a compreensão dessa subcategoria observamos que o vínculo entre pai, mãe e filhos/as é efetivado por meio de adoção ou laços de parentesco e a família é representada nos LDs, ainda seguindo o modelo hierarquizado em que os posicionamentos nas relações entre pais e filhos/as são mantidos e centrados na figura paterna. Nessa abordagem, Foucault (2019) analisa as relações de poder no âmbito da família que são exercidas sobre as relações de poder e “percurso que vai ser contemplado pelo estudo do caminho histórico que a família brasileira percorreu até os dias atuais” (CESAR, 2015, p. 511).

Isso revela a existência de forma astuta nas imagens e nos textos, a partir da enunciação trazida para a temática “família de todo jeito”, “você e sua família”, “identidade e diversidade”, “minha família”. Percebemos que as enunciações destacadas forjam um modelo

de família que poderia ser discutido e problematizado pelos/as estudantes e por professores/as sobre como essas famílias foram constituídas, quais são os fatores que levaram à sua constituição e quais suas conquistas frente a uma sociedade padronizada e normatizada. Nessas imagens e textos, notamos um jogo de reafirmação de um único padrão de família, corroborando para uma homogeneização e biologização, não respeitando outras formas de sexualidades, tratando, assim, a família como uma instância redutora das ciências biológicas manifestadas no gênero e na sexualidade das pessoas.

A segunda subcategoria, a **IB – famílias monoparentais**, vem destacando uma importante mudança nas relações estabelecidas entre um homem e uma mulher no espaço doméstico, visto que durante o século XX, mudanças referentes às mulheres passam a ser vistas com relação à inserção da mulher no espaço público, à autonomia da mulher em escolher seus parceiros, a legitimação do divórcio, a descoberta de métodos contraceptivos e de técnicas de fertilização *in vitro*.

Nesse elemento discorremos que as relações de gênero e sexualidade na família são marcas que passam a fazer parte do cotidiano, tanto das mulheres quanto dos homens, pois novos valores e atitudes foram possíveis de serem estabelecidos com um grande investimento das mulheres diante da sua escolha profissional, o que ainda é um “peso” a ser estudado e não foi empreendido nesta dissertação. Este encontra-se marcado nas imagens e textos em que as relações de gênero permanecem enquadradas em um modelo idealizado de “ser mãe”, “ser família”, um modelo arquitetado da figura materna.

Notamos essa mudança na CF/1988 que reforça as mudanças no seio da família em que não há diferenciação entre homens e mulheres. Consequentemente, a família monoparental é uma das estruturas que Cesar (2015) aponta como “uma importante mudança legislativa constitucional e infraconstitucional, consequência das mudanças das relações de poder no contexto familiar” (CESAR, 2015, p. 520). Entretanto, “o poder deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia” (FOUCAULT, 1999, p. 35).

Nessa direção emerge da subcategoria **IC – Família homoparental** uma necessidade em discutir esse modelo de família, pois nas imagens e textos há uma concepção de família romantizada, idealizada que banaliza as questões tanto de gênero, quanto de sexualidade em relação ao enquadramento que o livro didático apresenta ao pedir à criança “que marque o quadrinho que mais se parece com sua família”, o que ampliou o debate para pensarmos que não é sobre um único modelo de família que devemos discutir, mas sobre a

pluralidade/multiplicidade de se constituir uma família , como é o caso das pessoas LGBTQIA+ que não são apresentadas nos livros didáticos selecionados.

Para Foucault (1999), falar sobre a sexualidade da família nunca foi tão importante, pois para ele nunca se falou, catalogou e registrou tanto sobre o sexo na história do ocidente como antes, pois

Desde o século XVIII o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado. E tais discursos sobre o sexo não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício; criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. Desenfurnam-no e obrigam-no a uma existência discursiva. Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou. Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre o sexo (FOUCAULT, 1999, p. 33-34).

Nesse sentido, os resultados de um silenciamento e ao mesmo tempo falar sobre a sexualidade na família e da sua constituição foram tão necessárias, pois os discursos em torno da família homoafetiva, em específico para esta subcategoria, são resultados históricos de anos de luta pelo seu reconhecimento. Concordamos com o apontamento de Bordini e Soares (2008, s/p) quando afirmam que “os LDs são máquinas históricas de saberes, lugares de verdades científicas estabelecidas, que produzem, fazem circular e consolidam significados sobre o gênero, a sexualidade e a etnia”.

O segundo elemento no qual fizemos a reflexão, sobre **atravessamentos de gênero e sexualidade nas configurações família presentes nos livros didáticos de Ciências**, a primeira subcategoria **IIA – família-reprodução e a atuação do dispositivo da sexualidade** reconhece que a presença de imagens e textos veiculados nos LDs selecionados relacionados à reprodução constata a existência de um dispositivo que atua na família e que aparece na forma como elas se relacionam e são enquadrados na norma.

O discurso da família-reprodução é uma forma de entrar em cena, o que aponta Fortes (1958), citado pela historiadora Claudia Fonseca (2005, p. 53), tendo a família como uma “ideia de ciclo da vida”, definida em três fases consideradas como universal e única: formação inicial (em geral, por casamento), expansão (com nascimento dos filhos) e declínio (quando

os filhos adultos saem para estabelecer seus próprios núcleos, ficando a velha geração deixada com “o ninho vazio”).

É nesse sentido que as imagens e textos reproduzem uma ideal reprodução voltada a um ciclo da vida estabelecido por dispositivos que atuam na família de modo a responder a uma determinada urgência histórica e, segundo Foucault (2015, p. 367), “os dispositivos são estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentados por eles”.

Assim, o dispositivo da sexualidade atrelado ao da aliança, disciplina e da família, ligado às contingências históricas, foi sendo produzido de diversas maneiras e funções, segundo saberes “específicos que produziam e imbricaram a sexualidade, a aliança e a segurança” (KORNATZKI, 2019, p. 39).

A subcategoria **IIB – família como lugar de cuidado-afeto e consanguinidade**, da forma como foi reverberada nas imagens, pode legitimar, juntamente com os modelos de família supracitada na Figura 22, para este elemento em discussão a possibilidade de que este pode ser uma purificação das relações homoparentais, heterossexuais monoparentais, entre outras, pelo “fortalecimento da união civil como argumento de legitimação de uma família, bem como as normas associadas a esse processo, como o ideal de classe e de relacionamento conjugal e filial” (KORNATZKI, 2019, p. 150). Contudo, as imagens e textos produzidos pelos materiais didáticos analisados para crianças, no que se refere à subcategoria cuidado-afeto, estas podem auxiliar as crianças a discutirem sobre a construção de exemplos de relações afetivas entre as pessoas.

Por fim, a última subcategoria é **IIC –laços de parentesco na família** e estes são apresentados nas imagens e nos textos para crianças e nas orientações aos/às professores/as para estabelecer um único e determinado modelo de família. Através dos laços de consanguinidade, conforme Roudinesco (2003, p. 14)

o pai é aquele que toma posse do filho, primeiro porque seu sêmen marca o corpo deste, depois porque lhe dá seu nome. Transmite, portanto, ao filho um duplo patrimônio: o do *sangue*, que imprime uma semelhança, e o do *nome* – prenome e patronímico –, que confere uma identidade, na ausência de qualquer prova biológica e de qualquer conhecimento do papel respectivo dos ovários e dos espermatozoides no processo da concepção (ROUDINESCO, 2003, p. 14, grifo do autor).

Essa subcategoria chama a atenção para as questões de que os laços de consanguinidade e parentesco não são conceituados para crianças e na apresentação desse assunto os dois termos aparecem de forma preconceituosa, sem trazer para o/a estudante o

reconhecimento da diversidade e das maneiras de se constituir um “laço” de parentesco e consanguinidade.

É necessário que a criança, através dos textos e imagens de família, possa “sentir-se fazendo parte de alguma família”, assim como participar desse agrupamento sem que prevaleça apenas um único vínculo biológico de se constituir uma família.

Concluimos que fazer pesquisa é uma das atividades humanas que requer uma investigação de algum objeto que nos incomoda ou até mesmo que faz parte do nosso cotidiano. Em tempo de intensos ataques ao livro didático de Ciências e à família, considerada para muitos um lugar de cuidado, afeto e proteção, nos moveu a resistir, redefinir o nosso lugar enquanto pesquisadores (DENZIN, 2018).

6 CONCLUSÕES OU RECOMEÇO?

Realizar uma pesquisa é um ato humano. Pesquisar é ir em busca de investigações, (in)verdade, (in)conclusões, (re)começo, é trilhar um caminho escuro ao longo do qual as luzes vão acendendo, seja uma pesquisa ao comprar um chocolate, comprar uma roupa, ou para fazer uma transação financeira e, até mesmo para resolver problemas inéditos.

Nesse processo, parece-me importante compartilhar esta pesquisa no sentido de dividir experiências ao nos aproximarmos de um campo de estudo, gênero e sexualidade, que no início, como diz Mario Osório Marques (1997, p. 33), “é precário e incerto como o início das andanças em terras inexploradas”.

O caminho para a realização de uma pesquisa é um desafio e este, que antes era obscuro, tornou-se mais claro a partir do momento em que cada seção foi desvelada, cada palavra foi escrita, a metodologia ficou definida, a análise foi realizada e, por fim, esta conclusão, ou recomeço, foi construída. Assim, realizar uma pesquisa é um procedimento que exige rigor, comprometimento, dedicação e empenho pois é nela que nos aventuramos muitas vezes a fim de encontrar caminhos para desvelar o mundo em busca de contribuir com a comunidade acadêmica, com a escola, com as crianças e com a comunidade escolar.

Nesse sentido, uma pesquisa não se reduz apenas a responder a perguntas inicialmente prontas como por que, para que, onde e como pesquisar. Existe, sim, uma demanda de que o material produzido durante um período de dois anos e meio depende do modo como fazemos nossa pesquisa, “depende dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (MAYER; PARAÍSO, 2014, p. 31).

Aqui retomo o projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação e, particularmente, presto contas em relação ao diálogo nesta estabelecido e alcançado. Podemos perceber que o objetivo geral de caracterizar as configurações de família presentes no livro didático de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental, aprovados no edital do PNLD/2019, foi atingido e isso foi possível mediante embasamento nos estudos de autores/as que nos sustentaram para realizar a investigação sobre a temática família, gênero e sexualidade. Como exemplos podemos citar Michel Foucault, Elisabeth Roudinesco, Luiz Mello e Philippe Ariès, entre outros/as, e ainda enfatizar a busca de elementos realizada na análise dos livros didáticos selecionados e presentes no *corpus* da pesquisa.

Os objetivos específicos foram problematizar as condições que possibilitaram que o tema família emergisse no livro de Ciências no Programa Nacional do Livro Didático - Edital 01/2017 PNLD 2019 e discutir os atravessamentos com as questões de gênero e sexualidade,

a partir das configurações familiares expressas nos livros didáticos analisados. Eles estão presentes na seção 3 desta pesquisa.

É essencial refletir o verdadeiro significado do LD de Ciências no processo de ensino e de aprendizagem das crianças e na formação de professores/as da educação básica, pois identificamos, a partir do nosso referencial teórico e da análise empreendida, que os LDs oferecem símbolos e recursos na intenção de formar uma cultura comum, por meio de textos e imagens, sugerindo uma forma de pensar e agir, possibilitando às crianças instrumentos que podem contribuir para a transmissão de cultura e influenciar na formação e transformação de identidade dos/as educandos/as.

O objetivo específico de analisar as configurações de família presentes nos livros didáticos de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental, aprovados no Edital do PNLD/2019, contribuiu para que alguns modelos de família pudessem ser apresentados e explicitados nesta dissertação, no sentido de abdicar apenas de uma concepção de família tradicional que se estaciona numa relação de poder que tende a ocupar um lugar estratégico no seio da sociedade.

A intenção foi demonstrar neste objetivo específico que o conceito de família, as formas de socialização, os valores e as identidades familiares se desenvolveram no sentido de romper a ideia de que a única função de constituir uma família seria através a união entre um homem e uma mulher no sentido de obter seus descendentes. Neste objetivo, as famílias analisadas e descritas foram resignificadas, e até questionadas. Seguindo a linha de pensamento de Roudinesco (2003, p.11), foi possível concluir que por meio das duas grandes ordens “do biológico (diferença sexual) e do simbólico (proibição do incesto e outros interditos”, as transformações em torno das novas formas de organização familiar pudessem acontecer, “como também as modificações do olhar para ela voltado ao longo das gerações”.

Assim, por meio do objetivo específico “discutir os atravessamentos com as questões de gênero e sexualidade a partir das configurações familiares caracterizadas nos livros didáticos analisados”, foi possível entrelaçar nosso olhar com os estudos culturais, bem como com os estudos de família, gênero e sexualidade que serviram de subsídios para levantar elementos problematizados e discutidos na seção de análise. Mas, além disso, esse objetivo nos permitiu construir um levantamento das imagens e textos que se referiam à temática família e, especificamente, dos conteúdos nos quais elas eram abordadas

Com as análises empreendidas, é possível afirmar que os discursos sobre família, gênero e sexualidade nesses artefatos são capazes de controlar, afirmar e ensinar padrões de normalidade e de acomodação entre os sujeitos.

É importante destacar que os livros didáticos selecionados trouxeram pontos positivos que merecem destaque para esta pesquisa, pois são questões que ultrapassam padrões heteronormativos também políticos e culturais de uma sociedade.

O próprio conceito de família e sua configuração tanto nas imagens e nos textos norteadores das atividades representaram uma evolução nas relações que são estabelecidas na sociedade atual. Vimos a produção de atividades ligadas a determinadas condições que possibilitam determinadas verdades sobre família que são produzidas e assumidas nos livros didáticos tais como: o afeto e a profusão da família-afeto.

Algumas enunciações são encontradas nas figuras: **17 - Agrupamento do modelo de família monoparental; 18 - A família de cada um; 19 - Atividade marque o quadrinho; figura 24 - Pessoas ao meu redor**, no qual o dispositivo da sexualidade bem como da família está sendo acionados a partir do cuidado e do afeto percebemos que as famílias estão reunidas em um lugar ao ar livre demonstrando entre si a noção do cuidado. Com isso, há nessas figuras uma produção de discursos em que os sujeitos desempenham suas conjugalidades/parentalidades a partir das relações e existência na sociedade.

A pesquisa com livro didático endereçada às crianças e aos professores/as nos possibilitou enxergar que os ensinamentos nele veiculados operam de acordo com uma noção científica e biológica apresentada como uma verdade absoluta. De maneira ardilosa são difundidas maneiras bem particulares de ser e estar na sociedade procurando mostrar culturas que reafirmam como e de que modo os sujeitos experimentam sua sexualidade, considerando-a “normal” e válida.

Percebe-se que esses livros didáticos selecionados, e outros que podem vir a ser elaborados, podem marcar, nas imagens e nos textos, formas de não negligenciar dizeres sobre gênero e sexualidade na família que vão além de um modelo único de família. Pois, sabemos que existe uma relevância ao falar sobre as culturas visuais²⁹ postas nos livros didáticos para construção das subjetividades visto que, elas ensinam, moldam e educam as crianças.

Nesse sentido, corroboramos com Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro (2016, p.10), que "a sociedade imagética nos instiga a um trabalho com a cultura visual como um campo de saber e poder, de produção de sujeitos".

²⁹ Segundo Dikovitskaya (2005) Cultura visual é tudo aquilo que diz respeito à construção visual podendo ser tanto uma obra de arte quanto propagandas veiculadas na televisão, enfim, o que compõe as imagens do cotidiano.

Assim, se os livros didáticos fossem apreendidos como espaços genuínos de ensinamentos verdadeiros, tanto as crianças quanto os/as professores/as poderiam, de forma simples e respeitosa, trabalhar com temáticas que ajudassem as crianças a construir sua sexualidade e aprender que as famílias são diversas e que o 'visual' e o 'olhar' são importantes para que " possamos inventar novas subjetividades, sobretudo com base nas resistências, transgressões e liberdades, rompendo com o dualismo ver/falar, falar/escutar, professor/a/aluno/a, razão/emoção" (FERRARI; CASTRO, 2016, p.16).

Nessa caminhada, é fundamental saber que os livros didáticos podem contribuir para a divulgação de verdades visto serem eles dispositivos pedagógicos que ensinam coisas, reproduzem padrões de comportamentos e apropriam-se de imagens e textos sobre determinados assuntos.

Esses artefatos agem na formação de crianças e professores/as, o que inclui questões sobre gênero, sexualidade e famílias que são representadas por meio dos valores e ideias contidas nos conteúdos estabelecidos pelo governo, da mesma maneira que são reguladores, críticos às normas sociais, colaborando para a “emancipação ou repressão do seu leitor/a” (KORNATZKI, 2013, p. 235).

Nessa direção precisamos construir um olhar crítico-pedagógico sobre a utilização desses materiais didáticos, buscando, a partir deles, construir interlocuções com as áreas do gênero e da sexualidade para pensar em uma educação emancipatória que reforce o trabalho pedagógico do professor/a. Uma educação que segundo Paulo Freire (2002) “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30).

Assim, uma educação emancipatória pode ser entendida como um processo de libertação social, política, cultural e humano de todos os oprimidos.

A partir disso, pensamos como seria nosso trabalho nos espaços escolares quando empreendemos discussões entre alunos/as e professores/as sobre família, gênero e sexualidade? Para este trabalho autônomo do/a professor/a seria indispensável realizar uma consulta com as famílias para inserir tal discussão? Como seria a apresentação das discussões sobre as diferentes configurações de família que os livros didáticos trazem apenas para o/a professor/a quando eles afirmam que têm famílias que podem ter dois pais ou duas mães? Qual seria a reação?

Portanto, as problematizações realizadas neste texto dissertativo são circunscritas num dado momento histórico e social pois aqui não dissertamos uma verdade absoluta, acabada e

pronta sobre os livros didáticos, sobre gênero e sexualidade e, muito menos, sobre as famílias. Nosso intuito foi nos pautarmos nos referenciais teóricos e metodológicos que nos permitiram olhar para o entrelaçamento de família, gênero e sexualidade na educação nos artefatos selecionados.

Reafirmamos que o compromisso como pesquisadora da área de Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é que “A família do futuro deve ser mais uma vez reinventada” (ROUDINESCO, 2003, p. 92). Que possamos, juntamente com as crianças e com as diversas famílias, reinventar caminhos que busquem um ambiente que acolha as pluralidades/multiplicidades das famílias ameaçadas e rechaçadas pelo atual governo! Também questionamos as conformações das normas estabelecidas diante da constituição dos sujeitos que corroboram com ataques a outros modelos de família.

Terminamos registrando uma carta aberta às famílias, escrita por Tais Romero (2021):

Às famílias de todas as escolas do mundo...
[...] Queridas famílias, é urgente um diálogo franco e sincero entre nós da escola e vocês, pais. Tem coisas que são tão, tão particulares, que a escola não dá conta de alcançar. Coisas como os princípios de cada família. São intransferíveis (ROMERO, 2021, s/p).

Que família é essa? Que consigamos na caminhada da vida pessoal e profissional continuar na busca pela sensibilidade que há nos livros didáticos de Ciências como uma fonte de aprendizado para as crianças.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, Florianópolis, v.1, n. 5, p. 9-16, jan. 2005. Disponível em: <https://goo.gl/Ff2y5Y>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2008.
- ANDRADE, F.T. <https://www.pensador.com/frase/MjQyMzA/>. Acesso em: 22 ago.2020.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2018.
- BANDEIRA, A.; VELOZO, E. L. Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 25, n. 4, p. 1019-1033, 2019.
- BARANOSKI, M. C. R. **A adoção em relações homoafetivas**. 2. ed. rev. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- BÁRBARA, H. **O Dispositivo da Educação Ambiental**: modos de constituir-se sujeito na Revista Veja. 2015. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATALHA, E. O. M. **O dispositivo do afeto**: uma análise do discurso jurídico brasileiro de reconhecimento do casamento lésbico-gay. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24253/1/DispositivoAfetoAn%C3%A1lise_Batalha_2017.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.
- BIANCON, M. L. **Educação em sexualidade crítica**: formação continuada de professoras (es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica. 2016. 186 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- BORDINI, S. C.; SOARES, E. G. Livros didáticos de ciências e a fabricação das identidades de gênero, sexualidade e etnia. III Simpósio Internacional e IV Fórum Nacional de Educação – Políticas Públicas, Gestão da educação, Formação e Atuação do Educador. Universidade Luterana do Brasil, Torres, **Anais do IV Fórum Nacional de Educação**. 2008. Disponível em: http://forum.ulbratorres.com.br/2009/mesa_texto/MESA%2010%20A.pdf. Acesso em: 03. mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Básica. Edital de Convocação N° 01/2019–CGPLI. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. PNLD 2019, atualização BNCC. Brasília, 2019.

Disponível em : [file:///C:/Users/L%C3%ADdia/Downloads/Edital%20PNLD%202019%20-%20MINUTA%208%20RETIF%20%20-%202020.092018%20-%20MEC%20FNDE%20-%20V%207%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/L%C3%ADdia/Downloads/Edital%20PNLD%202019%20-%20MINUTA%208%20RETIF%20%20-%202020.092018%20-%20MEC%20FNDE%20-%20V%207%20(6).pdf). Acesso em: 15 fev.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Básica. Edital de Convocação Nº 01/2021-CGPLI. Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD 2023. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/Edital_PNLD_2023_2_Retificacao_08_07_2021.pdf. Acesso em: 15 fev.2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Decreto nº 9.099, de Julho de 2017**. [file:///C:/Users/L%C3%ADdia/Documents/Decreto%209.099%20-%202018-07-17%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/L%C3%ADdia/Documents/Decreto%209.099%20-%202018-07-17%20(1).pdf). Acesso em: 06 mar.2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. **Lei ordinária nº 10.836 de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Presidência da República, 2004.
Disponível em: <https://goo.gl/Th9i3Z>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei ordinária nº 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.
Disponível em: <https://goo.gl/CXm4AC>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº: 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 7 abr. 2010.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº: 7/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 7 abr. 2010.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Decreto-Lei nº 1.006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático, Brasília, 30 dez. 1938.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro, [S. l.], 21 dez. 1937.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 20/8/1985, Página 12178. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências, Brasília: Coleção de Leis do Brasil, ano 1985, v. 6, p. 187, 19 ago. 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Histórico. **FNDE**, Brasília, DF, 2020. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Guia do Programa Nacional do Livro Didático. **FNDE**, Brasília, DF, 2018.

Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11986-escolha-pnld-2019>. Acesso em: 2 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012**.

Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica.

Brasília, DF: Ministério da Educação, 28 ago. 2012. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/197-resolucao-pdf?download=8541:versao-pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação 01/2017 - CGPLI. Edital de Convocação para inscrição no Processo Seletivo de Avaliação e Seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional Livro e do Material Didático PNLD 2019**. Brasília,

DF: Ministério da Educação, 27 jul. 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=11304:edital-pnld-2019-consolidado>. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2019**. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Cartilha sobre políticas públicas familiares**. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/CartilhasobrePoliticaspblicas22091.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDERÓN, R. L. **Princípio da Afetividade no Direito de Família**. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CARVALHO, M. E. P de. Modos de educação, gênero e relações escola–família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121. p. 41-58, 2004. Disponível em: < Acesso em 18 de nov. de 2017.

CARVALHO, M. E. P. de. Da família na escola à escola no lar: notas sobre uma polêmica em curso. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-28, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.23222>. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23222>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CASSIANO, P.V. **O surdo e seus direitos: os dispositivos da lei 10.436 e do decreto 5.626**. Centro Virtual De Cultura Surda Revista Virtual De Cultura Surda. http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 22 ago.2020.

CASSIANO, C. C.F. **Mercado do Livro Didático no Brasil**. In: I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial. Rio de Janeiro: UFF, 2017. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/ceiacristinacassiano.pdf> Acesso em: 03 jan. /2015.

_____. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado, PUC: São Paulo, 2007, 234 p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-303.

CESAR, C. T. M. **Um olhar Foucaultiano sobre o poder nas relações familiares**. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Florianópolis – SC, p. 510-527, 2015.

Disponível em:

<http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/c178h0tg/x552ze4o/gV22V8ZY2QKd07vj.pdf>.

Acesso em: 06 mar. 2021.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>.

COLLING, A. M. Gênero e Sexualidade com um desafio para as pesquisas em Educação. **Pesquisa em Educação**, Londrina, p. 79-80, 1 jan. 2015.

COLLING, A. M. **Relações de Poder e Gênero no Currículo Escolar**. In: RIBEIRO, P.R.C; SILVA, M. R. S; GOELLNER, S. V. Corpo, Gênero e Sexualidade: Composições e Desafios para a formação docente. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2009.

CORAZZA, S. M. **Dispositivo da infatilidade** – construtivismo@infância.criança.escola.br. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS. Projeto de Tese de Doutorado, 1997.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>.

DAL'IGNA, M. C. Família e escola: a fabricação da mulher-mãe parceira em tempos de governamentalidade neoliberal. In: **Reunião anual da Anped**, 35., 2012, Porto de Galinhas. Anais [...]. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 1-15. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1690_int.pdf. Acesso em: 9 mar. 2021.

DAL'IGNA, M. C. **Gênero, sexualidade e desempenho escolar**: modos de significar os comportamentos de meninos e meninas. In: **Reunião anual da Anped**, 30., 2007, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-15. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3467--Int.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja, 2005. p. 93-96.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMUBO, M. M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, N. K. **Investigação Qualitativa Crítica**. Sociedade, Contabilidade e Gestão, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/abr, 2018 DOI: http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa** in: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.17.

DESSEN, M. A. POLONIA, A. C. A. **Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. *Paidéia*, 2007, 17(36), 21-32. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em: 11 jan. 2022.

MANCHINI, I. C.; JACINTO, J. da C.; DESIDÉRIO, R. A sexualidade silenciada no ambiente escolar e as contribuições da série *sex education*. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 3, p. 1780-1792, dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp3.14276>. Acesso em: 8 nov. 2021.

DESIDÉRIO, R. **Educação audiovisual da sexualidade**: olhares a partir do kit anti-homofobia. Tese (Doutorado em Ciências e Letras) – Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, Araraquara 2015. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3425.pdf. Acesso em: 8 nov.2021.

DESIDÉRIO, R. O que é sexualidade? Representações conceituais de professores sobre sexualidade em escolas paranaenses. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 8, p. 966-981, 2013.

DESIDÉRIO, R. Refletindo sobre as questões de gênero em sala de aula. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n.1, p. 15 – 23, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acesso em: 4 nov. 2021.

DIAS, M. B. **Manual de Direito das Famílias**. 14. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

DINIZ, G. A.; SANTOS, S. P. **Discutindo as relações entre os gêneros em livros didáticos de ciências**. In: VIII encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 2011, campinas. VIII ENPEC, 2011.

DUGGAN, L. **The twilight of equality: Neoliberalism, cultural politics and the attack on democracy**. New York: Beacon Pres, 2013.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Uma introdução aos Estudos Culturais**. Revista FAMECOS, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 87-97, dez. 1998. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014>. Acesso em: 17 ago. 2020. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.1998.9.3014>

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Proposições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119–130, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643865>. Acesso em: 17 jul. 2021.

FÉRES-CARNEIRO, T. Conjugalidade: um estudo sobre as diferentes dimensões da relação amorosa heterossexual e homossexual. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (org.). **Casal e família: entre a tradição e a transformação**. Rio de Janeiro: Nau, 1999. p. 96-117.

FÉRES-CARNEIRO, T. Construção e dissolução do laço conjugal na terapia de casal. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (org.). **Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003. p. 201-214.

FERNANDES, M. C. **Vinte e cinco anos do PNLD**: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória: SBHE/UFES, 2011, p. 1-14.

FERRARI, A.; DE CASTRO, R. P. Como as imagens nos educam para os gêneros e as sexualidades? - Cultura visual e formação docente. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 08 - 27, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817342016008>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FERREIRA, N.M. **Educação financeira no livro didático de matemática dos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31473>. Acesso em: 7 out. 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.32>.

Ferreira, J.S.A.B.N; Röhrmann, K. **As Famílias Pluriparentais ou Mosaicos**. **Revista do Direito Privado**, v.1, n.1, p. 1-20, 2008. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/direitoprivado/artigos/Fam%C3%ADliasPluriparentaisouMosaicoJussaraFerreira.pdf>. Acesso em: 22 jan.2020.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual no dia-a-dia**: 1ª coletânea. Londrina: [s.n], 1999.

FILGUEIRAS, J. M. **As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático**: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 13, n. 1 [31], jan./abril de 2013, p. 159-192.

FISCHER, R. M. B. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 83-94, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a07.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

FONSECA, C. **Família, fofoca e honra**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FOUCAULT, M Verdade, poder e si mesmo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004. p. 292-300.

FOUCAULT, M. **El sujeto y el poder**, 2007. Disponível em: <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2017/09/el-sujeto-y-el-poder.pdf>. Acesso em: 12 set. 2007.

FOUCAULT, M. Sobre história da sexualidade. *In*: _____. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. MOTTA, Manoel Barros da. (Org.) Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3**: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 9. ed. Rio de Janeiro: Grall, 2010b.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 9. ed. Rio de Janeiro: Grall, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em Educação Sexual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GABRELON, A. **O Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD): Aquisição E Distribuição Do Livro Didático Como Política De Estado**. X Seminário Nacional do HISTEDBR, 2016. <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/853-2838-1-pb.pdf>. Acesso em: 22 jan.2020.

GARBAGNOLI, S. “L’ideologia del genere”: l’irresistibile ascesa di un’invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell’ordine sessuale. *AG About Gender*, Genova, v. 3, n. 6, pp. 250-263, nov. 2014.

GARCÍA FANLO, L. ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei. Revista de Filosofia*, n. 74, p. 1-8, março, 2011. Disponível em: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

GALLO, S. **Em torno de uma educação menor**. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169 -178, 2002. file:///C:/Users/L%C3%ADdia/Downloads/25926-98931-1-PB%20(2).pdf. Acesso em: 5 mai.2020.

GARCIA, N. M. D.; MARTINS, A. A. Artefato da cultura escolar e mercadoria: a escolha do livro didático de Física em análise. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 173-192, mar./abr. 2019.

GARRÉ, B. H. **O Dispositivo da Educação Ambiental: modos de constituir-se sujeito na Revista Veja**. 185 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, 2015a.

_____ ; HENNING, P. C. Visibilidades e enunciabilidades do dispositivo da educação ambiental: a revista *Veja em exame*. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 53-74, jun. 2015b. Disponível em: <<http://bit.do/eSMLc>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

GATO, J. **Homoparentalidades: Perspetivas psicológicas**. Coimbra: Almedina, 2014.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, A. Famílias. *In*: GIDDENS, A. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GIL, C.A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2017.

GIL, A. B. de A.; FANIZZI, S. **Encontros ciências**, 1º ano: componente curricular de ciências: ensino fundamental, anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

GOMBATA, M. **Novas famílias, velhos problemas**. 2017. Disponível em: Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/novas-familias-velhos-problemas-2/> Acessado em: 01 maio 2019.

GONÇALVES, P.C. C. **Políticas públicas de livro didático**: Elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

TRUJILLO, G. “Mi cuerpo es mío”. Parentalidades y reproducción no heterosexuales y sus conexiones con otras demandas. *Viento Sur*, n. 146, Jun. 2016 Disponível em: <<https://goo.gl/VvgssB>> Acesso em: 20 nov. 2019.

GUIMARÃES, G. Teoria de gênero e ideologia de gênero: cenário de uma disputa nos 25 anos da IV Conferência Mundial das Mulheres. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. e0107, 2020. DOI: 10.5965/2175180312292020e0107. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0107>. Acesso em: 17 jul. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 25-78, dez. 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 8 mar. 2021.

Hall, S. **Representation**. Cultural Representations and Signifying Practices. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

HINTZ, H.C. **Novos tempos, novas famílias?** Da modernidade à pós-modernidade. *Pensando Famílias*, 3, 2001; (8-19). Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1363010551_hintz_novos_tempos,_novas_fam%C3%ADlias_-_complementar_8_abril.pdf. Acesso em: 15 jul.2020.

JABLONSKI, B. Afinal o que quer um casal? Algumas considerações sobre o casamento e a separação na classe média carioca. *In*: FÉRES-CARNEIRO, T (org.). **Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003. p. 141-168.

JABLONSKI, B. Identidade masculina e paternidade: de onde vimos e para onde vamos. *In*: FÉRES-CARNEIRO, T (org.). **Casal e família: entre a tradição e a transformação**. Rio de Janeiro: Nau, 1999. p. 55-69.

JUNQUEIRA, R. Conceitos de diversidade. **Rev. Diversidade e Educação**, v. 2, n. 3, p. 4-11, jan./jun. 2014.

JUNQUEIRA, R. D. **Ideologia de gênero: uma ofensiva reacionária transnacional**. Rio de Janeiro, n. 32, p.1-22, jun. 2009. Disponível em: https://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=591&cod_boletim=32&tipo=Artigo. Acesso em: 10 abr. 2021.

JUNQUEIRA, R. **Ideologia de Gênero: uma ofensiva reacionária transnacional**. Heresias da presente conjuntura sociopolítica e cultural, [s. l.], 2018, ed. 32, p. 1-22, 1 out. 2018. Disponível em: https://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=591&cod_boletim=32&tipo=Artigo. Acesso em: 24 mar. 2021.

JUNQUEIRA, R. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, R. (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KOLLER, S. H.; NARVAZ, M. G. Famílias, gêneros e violência: desvelando as tramas da transmissão transgeracional da violência de gênero. *In*: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R.; JAEGER, F. P. (Ed.), **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004. p. 149-176.

KORNASTSKI, L. **O dispositivo da família e a construção de subjetividades em membros de famílias homoparentais**. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/59d1dadb227c15959488233ec01df45b.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

KORNATZKI, L. **Educação sexual intencional em livros para a infância: um estudo de suas vertentes pedagógicas**. 2013. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, [S. l.], 2013.
LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Artmed, 1999. 340 p.
- LEMBO, A.; COSTA, I.; VESPASIANO, S. S. **Odisseia**. Ciências 1º ano. 1. ed. São Paulo: SEI, 2017. v. 1.
- LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**: o “normal” o “diferente” e o excêntrico”. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.
- MAGALHÃES, J. C. **Corpos transparentes, exames e outras tecnologias médicas: a produção de saberes sobre os sujeitos homossexuais**. 2012. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4817>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C. Artefatos culturais: algumas possibilidades para promoção de uma educação para sexualidade. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 45-46, jun. 2013. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/divedu/article/download/6232/4325>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- MAIA, A. C. B. Diálogos sobre a sexualidade com a criança. In: MAIA, A. C. B. MAIA, A. F. (orgs.) **Sexualidade e infância**. (Cadernos CECEMCA). Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005. p. 121- 142.
- MARCELLO, F. de A. **Dispositivo da maternidade**: mídia e produção agonística da experiência. 180f. 2003. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 1997.
- MAYER; D.E; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós – críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. **O Livro Didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2016.

MELLO, L. Familismo (anti) homossexual e regulação da cidadania no Brasil. Dossiê Conjugalidade e Parentalidades de Gays, Lésbicas e Transgêneros no Brasil, Goiás, p. 497-508, 18 dez. 2006.

MELLO, L. **Novas famílias**: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

MELO, M.C; CARVALHO, J.H. A família e os papéis de gênero na adolescência. **Revista Psicologia e Sociologia**, v.31, 2019. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31168505>. Acesso em: 20 jan.2020.

MEYER, D. E.; RIBEIRO, C.; RIBEIRO, P. R. M. **Gênero, sexualidade e educação**: ‘olhares’ sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G.E. *In: Reunião anual da Anped*, 2004, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPEd, 2004. p. 1-16. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_dagmar_meyer.pdf. Acesso em: 9 mar. 2021.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 2005.

_____. SILVA, E. A. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

NOCK, S. **Marriage as a public issue**. *The Future of Children*, v. 15, n. 2, p. 13-32, 2005.

OLIVEIRA, F. B. de C. Mortimer J. Adler e o método da leitura analítica. **Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 12, p. 65-83, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/11350>. Acesso em: out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2020.v12n33.p65-83>. Disponível

ORTEGA, F. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

OSÓRIO, L. C. **Casais e famílias**: uma visão contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, L. T; RIBEIRO, P.R. C.; RIZZA, J. L. **Inventividades criativas de gênero e sexualidade em uma escola de Educação Infantil: espaços de resistência a partir de uma educação menor**. Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 362-381, maio/ago. 2021

PÉREZ, L. F. M. A pesquisa qualitativa crítica. *In: PÉREZ, L. F. M. Questões Sócio científicas na prática docente*: Ideologia, autonomia e formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p138-152. ISBN 978-85-3930-354-0. Disponível em: <https://books.scielo.org>. Acesso em: 29 out. 2021.

PETZOLD, M. **The psychological definition of “the family”**. In M. Cusinato (Org.), *Research on family: Resources and needs across the world* (pp. 25-44). Milão: LED-Edizioni Universitarie.

PLANTÃO DO GÊNERO. As famílias são plurais. Instagram, 2020. [Plantão do Gênero.@plantãodogenero](#). Acesso em: 13 jul.2020.

PONCIANO, E. L. T. ; FERES-CARNEIRO, T. Modelos de família e intervenção terapêutica. *Interações*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 57-80, dez. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072003000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 10 jan.2020.

RAYS, O. A. Metodologia do ensino: cultura do caminho contextualizado. *In: VEIGA, I. P. A. (coord.). Repensando a didática*. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2004. p. 93-108.

REY, G. F. L. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZALEZ REY, F. L. (Org). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

RIOS, R. R. As uniões homossexuais e a “família homoafetiva”: o direito de família como instrumento de adaptação e conservadorismo ou a possibilidade de sua transformação e inovação. *Civislistica.com*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, abril-junho, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2rSgIpZ>. Acesso em: 18 mar. 2018.

ROCHA, R. (ed.). **Aprender juntos ciências**, 1º ano: ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2017.

ROMERO, T. Pedagogia da subjetividade. Instagram, 2020. [@pedagogia_subjetividade](#). Acesso em: 5 out.2020.

ROSEMBERG, F.; MOURA, N. C. de; SILVA, P. V. B. **Combate ao sexismo em livros didáticos**: construção da agenda e sua crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 489-519, ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200009>.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zara, 2003.

SALLES, A. C. T. da C.; CECCARELLI, P. R. A invenção da sexualidade. *Reverso*, Belo Horizonte, v. 32, n. 60, p. 15-24, set. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952010000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2021.

SAMARA, E. de M. **A família brasileira**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

SAMARA, E. de M. **A família no Brasil**: história e historiografia. *História Revista*, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 7-21, dez. 1997. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/10680>. Acesso em: 12 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/hr.v2i2.10680>.

SANTOS, Y. G. S.; SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. Homoparentalidade masculina: Revisando a produção científica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 3, p. 572-582, 2013. doi:10.1590/S0102-79722013000300017.

SASSERON, L. H. Alfabetização Científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre Ciências da Natureza e escola. **Revista Ensaio**, v. 17, n. especial, p. 49-67, 2015.

SCOTT, J. História das mulheres. *In*: BURKE, P. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-95.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. da. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathyn (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 103-133.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, G. A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRADA, L. T.; RIBEIRO, P. R.; RIZZA, J. Inventividades criativas de gênero e sexualidade em uma escola de Educação Infantil: espaços de resistência a partir de uma educação menor. **Instrumentos revista de estudo e pesquisa em educação**, [s. l.], v. 23, ed. 2, p. 362-381, 30 jun. 2021. Doi: 10.34019/1984-5499.2021.v23.33830.

TRIVELLATO, J.; LICO, C. **Anapiã**. Ciências 1º ano. 1. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2017. (Coleção Anapiã, v. 1).

UZIEL, A. P.; CUNHA, C. S.; TORRES, I. Homoparentalidade: estratégia política e cotidiano. **Omertaa: Journal for Applied Anthropology**, p. 118-125, 2007.

VALADARES, M. G. M. Os meus, os seus e os nossos: **As famílias mosaico e seus efeitos jurídicos**. Instituto brasileiro de Direito da Família, [s. l.], 24 mar. 2010. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/artigos/597/Os+meus,+os+seus+e+os+nossoshttps://ibdfam.org.br/artigos/597/Os+meus,+os+seus+e+os+nossos:+As+fam%C3%ADlias+mosaico+e+seus+efeitos+jur%C3%ADdicos:+As+fam%C3%ADlias+mosaico+e+seus+efeitos+jur%C3%ADdicos>. Acesso em: 16 fev. 2021.

VEIGA-NETO, A. **Cultura, culturas e educação**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

WORTMANN, M. L. C. Análises culturais –um modo de lidar com histórias que interessam à educação. *In*: COSTA, M. V. *et al.* (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-92.

WORTMANN, M. L. C. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Proposições**, Campinas, v. 12, n. 1, p.151-161, mar. 2001. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2103/34-artigos-wortmanmlc.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

WORTMANN, M. L. C.; VEIGA-NETO, A. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZACHEU; A.A.P; CASTRO, L.L.O. Dos Tempos Imperiais Ao PNLD: A Problemática Do Livro Didático No Brasil. 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problematica1.pdf>. Acesso em: 3 mai.2020.

ZAMBRANO, E. Parentalidades impensáveis: Pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. **Horizonte Antropológico**, v. 12, n. 26, p. 123-147, 2006. DOI: 10.1590/S0104-71832006000200006.

ZAMBRANO, E. Homoparentalidade: novas concepções de família. **IHU On-line**, São Leopoldo, edição 230, 6 ago. 2007. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/1188-elizabeth-zambrano>. Acesso em: 11 mar. 2021.