

Enem, performatividade e desmemoramento regional/local na história escolar.

Enem, performativity and the dismemberment of the regional/local in history teaching.

Enem, performatividad y olvido regional/local en la enseñanza de la historia en la escuela

Adilson Junior Ishihara Brito 

Universidade Federal do Pará, Ananindeua, PA, Brasil.
adilsonbrito@ufpa.br

Athos Matheus da Silva Guimarães 

Universidade Federal do Pará, Ananindeua, PA, Brasil.
athosguimaraes18@gmail.com

Recebido em 30 de agosto de 2022

Aprovado em 18 de setembro de 2023

Publicado em 29 de fevereiro de 2024

RESUMO

Este artigo procura refletir criticamente sobre a formação básica de jovens que cursam o Ensino Médio em uma escola pública de uma grande periferia do município de Ananindeua, na região metropolitana da capital do Estado do Pará, a partir do processo de desmemoramento de importantes marcos históricos do passado nacional nas aulas de História, com foco na Data Magna estadual da “Adesão do Pará à Independência”. Abordagens históricas voltadas para o passado regional e local são cada vez mais raras nas salas de aula, o que nos fez pensar que a educação pública está muito mais inclinada para a “performatividade” dos resultados nos exames oficiais, do que para a formação humana e crítica ligada à cidadania. A partir da análise de dados empíricos oriundos de uma pesquisa sócioescolar feita em 2018 – com dados oficiais, currículos prescrito e efetivos, livros didáticos e entrevistas – percebemos que essa performatização se fez mais presente a partir da institucionalização do ENEM, ligado ao processo de globalização na área da Educação, cuja meta foi a de proporcionar a preparação do alunado para uma escolarização ligada à onicompentência, ao imediatismo e à inserção no mercado de trabalho, sem oportunizar reflexões críticas sobre a realidade política e social, vinculadas à formação para a cidadania, ética e para a vivência em sociedade.

Palavras-chaves: Ensino de História; Memória Histórica; Performatização; Narrativas Didáticas; Ensino Médio.

ABSTRACT

This article seeks to critically reflect on the basic training of young people who attend high school in a large outskirts of the municipality of Ananindeua, in the metropolitan region of the capital of the State of Pará, from the process of forgetting important historical landmarks of the national past, from the process of forgetting important historical landmarks of the national past in History classes, with focus on the state Magna Date of “Pará's Accession to Independence”. Historical approaches focused on the regional and local past are increasingly rare in classrooms, which made us think that public education is much more inclined towards the “performativity” of results in official exams, than towards human and educational training criticism linked to citizenship. Based on the analysis of empirical data from a socio-school survey carried out in 2018 – with official data, prescribed and effective curriculum, textbooks and interviews – we realize that this performatization has become more present since the institutionalization of National High School Exam, linked to the process of globalization in the area of Education, whose goal was to provide the preparation of students for a schooling linked to omnicompetence, immediacy and insertion in the labor market, without providing opportunities for critical reflections on the political and social reality, linked to the formation for citizenship, ethics and for living in society.

Keywords: History Teaching; Historical Memory; Performatization; Didactic Narratives; High School.

RESUMEN

Este artículo busca reflexionar críticamente sobre la formación básica de jóvenes que cursan la escuela secundaria en una institución pública de una gran periferia del municipio de Ananindeua, en la región metropolitana de la capital del Estado de Pará, a partir del proceso de olvido de los hitos históricos importantes del pasado nacional en las clases de Historia, con foco en la Fecha Magna del estado de “Adhesión de Pará a la Independencia”. Los enfoques históricos centrados en el pasado regional y local son cada vez más escasos en las aulas, lo que nos hizo pensar que la educación pública se inclina mucho más hacia la “performatividad” de los resultados en los exámenes oficiales, que hacia la crítica humana y vinculada a la ciudadanía. Basado en el análisis de datos empíricos de una investigación socioescolar realizada en 2018 – con datos oficiales, planes de estudios prescritos y eficaces, libros de texto y entrevistas – nos dimos cuenta que esta actuación se hizo más presente luego de la institucionalización del ENEM, vinculada al proceso de globalización en el área de Educación, cuyo objetivo era preparar a los estudiantes para una escolarización vinculada a la omnicompetencia, la inmediatez y la inserción en el mercado laboral, sin dar oportunidad para reflexiones críticas sobre la realidad política y social, vinculados a la formación para la ciudadanía, la ética y la convivencia en sociedad.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Memoria Histórica; Performatización; Narrativas Didácticas; Escuela Secundaria.

Introdução

Os tempos em que vivemos hoje no Brasil são tempos sensíveis de escalada de valores neoliberais e neoconservadores. Pessoas comuns, inebriadas pelo consumo contínuo dessa fumaça tóxica das informações rápidas sem lastro na realidade, talvez consigam entrever, mesmo que difusamente, que a vida está ficando mais difícil de ser vivida com alguma dignidade (NASCIMENTO, 2018).¹ O que talvez escape quase que completamente a esse olhar social nebuloso e fragmentado é que a sensação de impotência diante dessa realidade é um produto inteligentemente preparado para o saboroso consumo da massa, que tem envolvido as instituições sociais e que formam um grande projeto, no qual as novas gerações estão sendo *educadas* a ser impotentes e a vangloriarem-se dessa impotência.

Essa impotência nada mais é do que a absorção coletiva da incapacidade de compreender as dinâmicas da realidade, e, por conseguinte, de se organizar para impor limites a esse desregramento dos direitos sociais e trabalhistas, assim como de outra tantas realidades sociais, políticas, religiosas, de gênero, etc. De 2016 para cá, o discurso do “mais direitos, menos empregos” (PIMENTEL *et al.*, 2022)¹ tem se tornado uma sentença midiática e uma política de Estado, diretamente voltadas para o desenvolvimento liberalizante da economia, mas também tem sido um projeto mais amplo, que engloba grande parte da sociedade, da educação pública, de apresentar uma realidade globalizada em transformação contínua, na qual a ansiedade e a impotência são os aspectos individuais e coletivos mais evidentes. Como bem frisou Bauman (2013) sobre a educação da juventude na sociedade “líquido moderna”, “o que salva [os jovens] da dispensabilidade total – embora por pouco – e lhes garante certo grau de atenção dos adultos é sua real, e mais ainda, potencial contribuição à demanda do consumo” (BAUMAN, 2013, p. 41).

Este artigo procura refletir criticamente sobre a educação pública de jovens que cursam o Ensino Médio de uma grande região de periferia do município de Ananindeua-PA, a partir da ideia de que a formação básica está mais voltada para a

¹ Bordão muito utilizado pelo ministro da Economia Paulo Guedes, durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

formação de consumidores do que para a formação de cidadãos e cidadãs. O foco central da análise está ancorado no conceito de “performatividade”, oriundo da Sociologia da Educação, no qual o processo educacional assume uma clara medida de produtividade, eficiência, alto desempenho, pragmatismo e imediatismo, que são elementos de grande valor para o campo do empreendedorismo (BALL, 2010). Não se quer dizer aqui que o sistema educacional se orienta legalmente para tal, mas que o avanço de uma espécie de “economia educacional” tem ajustado, com grande êxito, o processo de formação pública de jovens em nível médio ao avanço social das forças desregulamentadas e privatizadas do mercado, com seu elevado grau de competitividade alinhavada a uma suposta “meritocracia”. O objetivo traçado para a educação, dentro desse processo de reprodução sistêmica do capital, é o de organizar o espaço escolar para a preparação do alunado para a onicompetência imediata de inserção no mercado de trabalho, em determinadas funções transitórias, sem oportunizar reflexões críticas sobre a realidade política e social, voltadas para a formação da cidadania, ética e para a vivência em sociedade (MÉSZÁROS, 2008; BAUMAN, 2011).

A performatividade também acontece no cotidiano escolar quando o processo de ensino e aprendizagem pouco consegue relacionar o que vivemos no tempo presente com os espaços de experiência do passado histórico e da memória coletiva. Esse é outro ponto de reflexão deste artigo, que também apresentará elementos empíricos – oriundos de uma pesquisa escolar - sobre como as deficiências de conhecimento histórico ensinado, e sobretudo sobre a memória histórica, podem acentuar essa formação para o mundo do consumo. O desmemoramento da Data Magna estadual que comemora a “Adesão do Pará a Independência do Brasil”, anualmente celebrada no dia 15 de agosto, demonstra um processo educacional que avança também no sentido de desenraizar uma formação política e socialmente crítica dos vínculos que uma realidade periférica como a de Ananindeua, na região metropolitana da capital do Estado do Pará, estabelece com as dinâmicas atuais da global, do nacional e do local, e dos possíveis vínculos com a memória histórica. Silenciada no currículo de História do Ensino Médio, no currículo efetivo ministrado em sala de aula, nos temas elencados nos livros didáticos e na formação continuada

de professores, a Data Magna de 15 de agosto acaba soterrada pela impotência do esquecimento, na qual desaparecem possibilidades de reflexão sobre a participação, lutas políticas e esperanças de um futuro melhor a partir da produção dinâmica do passado, para os jovens do tempo presente.

Nesse sentido, o primeiro tópico do artigo é dedicado ao contexto e ao perfil da educação performática brasileira no Ensino Médio e no ensino-aprendizagem de História, tendo como foco principal a preponderância do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em seguida, entraremos na discussão da Data Magna no contexto histórico da educação paraense e delinearemos linhas de reflexão sobre a desconstrução do lugar de memória dos eventos que culminaram com a chamada “Adesão do Pará a Independência do Brasil”. Por fim, faremos uma análise de duas narrativas sobre os processos de Independência brasileira em dois livros didáticos adotados pela escola-campo da pesquisa, através das duas últimas seletivas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Performatividade, globalização e sistema educacional

A área da Educação tem sido pensada e conduzida a partir de projetos cada vez mais vinculados às políticas da globalização, principalmente relacionadas às habilidades e competências da performatividade. Organizações internacionais e fundações culturais - como o Banco Mundial, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) e o Fundo Monetário Internacional -, ligados a grupos empresariais de empresas multinacionais, têm marcado presença nas políticas de Estado brasileiro, sempre no sentido de reduzir as políticas públicas, o papel regulador do Estado na educação e aumentar o espaço de poder e de influência dos organismos privados, e suas políticas de regulação da qualidade da educação vinculadas a uma “nova filantropia” de livre mercado, com os seus novos índices de medição e avaliação da aprendizagem. Assim, as políticas educacionais tendem para o fortalecimento de um processo de padronização do ensino-aprendizagem, que devem ser orientados para um *ranking* performático das avaliações estabelecidas sobre as redes de ensino, e que incidem sobre o currículo, os livros didáticos e o desempenho que deve atingir o ensino e a aprendizagem no espaço

escolar (LOPES & LÓPEZ, 2010; AVELAR & BALL, 2019).

É com essa lógica que o Estado brasileiro introduziu o ENEM, como referência avaliadora principal da qualidade de ensino ministrado para a juventude brasileira. Adotado em 1998 como um sistema de avaliação sobre a aprendizagem de nível médio, voltado para auxiliar o Ministério da Educação e Cultura (MEC) na elaboração de políticas públicas de melhoramento educacional, o ENEM logo se transformou em um sistema avaliador geral do Ensino Médio, com grande interferência no desenvolvimento do currículo escolar e na produção de livros didáticos. Entre 1998 e 2008, o ENEM foi alçado a exame de admissão dos jovens nas universidades públicas e de acesso a programas de admissão em instituições particulares de ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) (LOPES & LÓPEZ, 2010), assim como passou a ser considerado como exame complementar para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), em 2009; como parâmetro para concessão de bolsas de estudo do Programa Ciências sem Fronteiras, em 2012; para o acesso a vagas de cursos profissionalizantes do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec); e como avaliação complementar ao sistema de financiamento estudantil em instituições particulares de ensino superior, através do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), em 2015 (SANTOS, SOUZA & SILVA, 2018). Rapidamente, o referido Exame Nacional se transformou em um instrumento do *Estado avaliador*, para legitimar a performance educativa, com um *ethos* de competitividade próprio da administração empresarial, ao invés de ser uma referência para se pensar políticas públicas para a educação (DAMETTO & ESQUINSANI, 2015; ZANCHET, 2003).

Esses novos parâmetros de avaliação da educação, contudo, fazem parte de um quadro mais amplo de inserção das lógicas políticas de privatização na educação, que transcende os Estados-Nação a partir do processo de globalização. Teve especial destaque nesse contexto a atuação do grupo *The Mobilization for the Nacional Learning Standards* (MNLS) - criado e liderado no Brasil pela Fundação Lehman, pelo Instituto Natura e pelo Banco Itaú BBA -, que passou a defender um conjunto de reformas educacionais alinhadas às perspectivas globais para a

educação. O lema do MNLS era o da “educação padronizada”, com uso de lógicas corporativas de gerenciamento, baixa complexidade do ensino e currículos e materiais didáticos pragmáticos, seguidos de contínuas avaliações simuladas dos índices de aprendizagem (AVELAR & BALL, 2019).

Nessa linha, o ENEM passou a ser utilizado na realização dessa padronização educacional, com foco nos resultados dos discentes, que passaram a ser direcionados também para a padronização dos métodos de ensino no espaço escolar. Não há como negar que as diretrizes dessa reforma padronizadora radicalizaram a atmosfera de competitividade entre as instituições de ensino, públicas e privadas, cujas políticas governamentais passaram a estar atreladas aos índices estabelecidos pelo *ranking* do ENEM. Ao mesmo tempo, essa competitividade gerou uma ansiedade endêmica no espaço escolar, fazendo professores(as), alunos(as) e corpo técnico se orientarem para correr atrás do índice mínimo de “qualidade” de ensino estabelecido pela avaliação do MEC, cuja preparação já englobava - desde o fim da década de 1990, no caso do Pará - todos os três anos do Ensino Médio, exclusivamente nas universidades públicas. Esse sistema avaliativo possui um escopo bem definido: ênfase nos resultados do desempenho do alunado, atribuição de méritos, classificação decrescente das instituições de ensino e predominância dos dados quantitativos sobre os qualitativos (ZANCHET, 2003).

Performatividade no ensino de História

Na esteira da política reformista globalizada sobre o Ensino Médio nacional, as escolas passaram a vivenciar cotidianamente a educação geradora de resultados imediatos. Na prática, o modelo performático global de ensino e aprendizagem, com o seu gerenciamento tecnicista e pragmático, foi quase que completamente centrado nas habilidades e competências de aprendizagem dos conteúdos programáticos, transformando o espaço escolar em um grande galpão preparatório para o certame do ENEM.

No que concerne ao currículo da disciplina História, o ENEM passou a estabelecer uma uniformização do conhecimento histórico que deveria ser ensinado

e aprendido nas escolas, a partir de abordagens generalistas e pouco centradas nas realidades locais. Essa é, com efeito, a histórica função do currículo prescrito, o de estabelecer a seleção, organização e controle dos conteúdos que serão aprendidos e ensinados na escola (GIMENO SACRISTÁN, 2013), mas o Exame Nacional acabou gerando um progressivo processo de autonomização curricular, direcionando o ensino e a aprendizagem para objetivos específicos: as competências e habilidades técnicas. Apesar da existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), com objetivos e competências considerados como metas e voltadas para as "Ciências Humanas e suas Tecnologias" no Ensino Médio, o currículo efetivo ministrado no chão da sala de aula tinha mais relação com o programa de conteúdos divulgado pelo ENEM do que com as diretrizes curriculares do MEC e da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC), ou com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas (BRITO, 2021).

A centralidade do ENEM como baliza avaliadora (e avalizadora) dos diversos processos seletivos na área da Educação também envolveu a própria produção dos materiais didáticos, que também passou a interferir no próprio currículo efetivo ensinado na sala de aula. A produção dos livros didáticos passou a ser atrelada ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC, cujo perfil, sobretudo na disciplina História, passou a privilegiar o multiculturalismo globalizado descentrado dos bens culturais nacionais, regionais e locais. Além disso, a competição entre as editoras para entrar nos editais do PNLD, um mercado estatal com financiamento público de bilhões de reais, também fortaleceu a produção de livros didáticos de História a partir da seleção integrada dos conteúdos, com narrativas excessivamente descritivas, privilégio para os centros cosmopolitas (principalmente os da Europa e do Centro-Sul brasileiro), e articuladas ao onipresente fetiche da tecnologia, considerada o agora absoluto e também o futuro de progresso da globalização (CAIMI, 2017). Desse modo, o currículo prescrito, o currículo real e os livros didáticos foram articulados para gerar uma formação performativa, voltada para atingir metas e competências avaliativas, de cortes tecnicista e pragmático, que aprofundou a distância entre a legislação educacional sobre o currículo e o real

ensino-aprendizagem de História nas salas de aula do Ensino Médio (CASSIANO, 2017; CERRI, 2004).²

A formação básica de nível médio acabou por se transformar num grande sistema de instrução para o processo seletivo do ENEM, no qual os conteúdos, as abordagens e as perspectivas de ensino diluem as realidades regionais e locais em narrativas históricas centradas na região centro-sul, gerando problemas sérios de aprendizagem e de formação histórica básica. A construção de conhecimento histórico é direcionado para fora das questões vivenciadas pela comunidade escolar e pela sociedade no tempo presente, assim como também não possuem relação importante com a historiografia regional e local. Essas duas dimensões do processo educacional que deveriam, juntas, produzir um processo de aprendizagem ligada à conscientização histórico-social, baseada no manejo das temporalidades pelo alunado (FREIRE, 1987; RÜSEN, 2007), são colocadas em xeque, a partir de uma seleção arbitrária de conteúdos, desterritorializados da região e do lugar de vivência de professores(as) e do alunado, cuja utilidade privilegia a preparação performatizante dos/das discentes para resolverem as questões do ENEM. A formação básica de nível médio tem privilegiado o desempenho e a competição por vagas e índices de aprovação ao invés de preparar a juventude para uma *práxis* social voltada para a vida prática e para o exercício da cidadania (BAUMAN, 2013; BRITO, 2021).

A legitimação desse sistema de Ensino Médio voltado para a preparação de discentes para avaliações de desempenhos estimula a desistência de planos e projetos educacionais para uma formação científica, ética e cidadã, com base na realidade vivida. O desinteresse, desse modo, é o traço mais claro dessa desterritorialização da realidade e da memória coletiva na formação histórica básica, que, no médio prazo, pode gerar (e tem gerado) a sensação de impotência coletiva, que aflige as novas gerações diante das grandes questões políticas e sociais do presente. Pressionados pelas metas de desempenho impostas pelas redes de ensino, com base na performatividade do ENEM, cada vez mais docentes tem se compreendido como impotentes diante das exigências colocadas pela gestão escolar e pelas coordenações pedagógicas, com suas medidas de produtividade e

de uma questionável qualidade de ensino (SANTOS, 2004).

Temas importantes da historiografia considerados como regionais e locais não são abordados em sala de aula, posto que não figuram com a devida importância nos livros didáticos e não fazem parte do currículo do ENEM. Esse é um dos pontos de estrangulamento da aprendizagem como processo de produção de sentidos no tempo presente. Os estudos sobre a História da Amazônia, que poderiam resultar em abordagens interessantes, acabam por serem deixados de lado, mesmo que alguns temas expressem importantes lugares de memória. A Data Magna do Estado Pará, comemorada no dia 15 de agosto, entra nesse processo, por ser um assunto classificado como “regional” ou “local”, perdendo espaço para conteúdos considerados “nacionais”, segundo a lógica globalizada, que procura integrar periferias regionais e continentais às narrativas dos centros econômicos, culturais e tecnológicos do Brasil e do mundo ocidental.

A Data Magna do Estado do Pará foi institucionalizada pela Lei Nº 5.999/1996, sancionada na Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA), segundo uma diretriz federal de eleição de datas magnas estaduais em todas as unidades da federação. De autoria do então deputado estadual Zeno Veloso, a celebração da “Adesão do Pará à Independência do Brasil” no dia 15 de agosto, seria o ápice de nossa história, um marco de afirmação e visão retrospectiva de nossa identidade nacional. Para o então parlamentar, esse processo histórico era o que conseguia representar o “ser paraense” e o “ser brasileiro”. Contudo, a narrativa sobre o processo histórico da “Adesão do Pará à Independência do Brasil”, presente no texto formal da Data Magna, segue uma tradição historiográfica do período imperial, no qual o marco da “Adesão” foi construído com objetivos muito bem definidos pelos Institutos Históricos. Essa abordagem pode ser acessada no *site* da ALEPA:

O 15 de agosto, Dia da Adesão do Pará, é uma data importante que significa a independência da Província do Grão Pará.

Em 1823, o Pará era a única província que ainda não tinha aderido à Independência do Brasil, ocorrida no dia 07 de setembro. Um ano depois a Província do Pará passa a aderir ao Brasil.

Mas essa adesão não foi fácil. Dom Pedro I, Imperador do Brasil, enviou pra cá um comandante de fragata inglês, John Grenfell, contratado para criar aqui a Marinha. Ele foi designado com a missão de trabalhar o movimento para incorporar o Pará ao Brasil.

A consagração da Adesão ocorreu após uma assembleia no Palácio Lauro Sodré, sede da Colônia Portuguesa à época, local em que no dia 15 de agosto de 1823, o documento de adesão do Pará foi assinado, rompendo de vez com Portugal (BARCELLOS, 2019).

Essa abordagem histórica indica que tipo de lugar de memória o 15 de agosto deveria ocupar, principalmente na educação pública. O próprio Zeno Veloso defendia uma abordagem identitária para a Data Magna, que deveria ser anualmente celebrada como marco coletivo e homogêneo da identidade nacional na Amazônia; um pertencimento estático ao Brasil. De fato, nem essa perspectiva, que remonta à produção monumental deste lugar de memória no centenário da Adesão do Pará (MUNIZ, 1973) é abordada na formação histórica de nível médio, dada a corrida cotidiana para o cumprimento de metas que envolve o processo de ensino e aprendizagem de História. O desmemoramento de processos importantes para a constituição política, social e cultural de referências regionais e locais, como é o caso da “Adesão do Pará à Independência”, age no sentido de impedir aprendizagens regionalizadas mais críticas, retirando oportunidades de reflexão temática sobre a historiografia; sobre a fabricação da memória histórica e os seus significados no presente; sobre os usos públicos desse passado monumentalizado em patrimônio; e sobre o próprio processo de construção do conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula (BRITO, 2021).

O modelo performático, padronizado, pragmático e imediatista que o ENEM vem impondo ao Ensino Médio reduz possibilidades de reflexão sobre os próprios sentidos e usos das comemorações históricas no tempo presente. A contrapelo das diretrizes curriculares do MEC, incluindo-se a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a aprendizagem histórica de jovens e adultos acaba ficando à mercê de objetivos e competências prescritas que desvinculam em grande medida a aprendizagem sobre o passado das questões fundamentais do presente, com pouca ou nenhuma relação, por exemplo, com uma discussão sobre as questões que envolvem a juventude estudante de escolas públicas, como o desregramento dos direitos trabalhistas e demais projetos ultraliberais, que priorizam a economia e sua competitividade, a sociedade de consumidores, o livre mercado e a “meritocracia”. Os estudos que atualmente se concentram em analisar as provas mais recentes do

ENEM, de 2009 a 2016, tem trabalhado com uma contextualização interessante do conhecimento histórico, com alguma ênfase em algumas questões de fundo sobre direitos humanos, gênero, inclusão, questões étnico-raciais, historiografia, dentre outras, mas com uma proposta mais interpretativa do que reflexiva, dado que o modelo da avaliação é o de questões de múltipla escolha (SANTOS, SOUZA & SILVA, 2018).

Outrossim, as operações cognitivas incentivadas pelo ENEM possuem uma ligação mais firme com a apropriação de informações fragmentadas que circulam sobre a realidade do presente fora da escola, do que com uma aprendizagem sistemática, crítica e orientada para o exercício da cidadania, proporcionada por processos de ensino e aprendizagem escolar. Vejamos traços mais característicos dessa performatividade nos livros didáticos de História, adotados em uma escola específica da rede estadual de ensino, localizada na periferia de Ananindeua-PA.

Narrativas performáticas nos livros didáticos: desmemorar a Adesão do Pará

A realização de pesquisas no espaço escolar exige a necessidade de se considerar diversos elementos. Desta maneira, selecionamos os livros didáticos da Escola Estadual de Ensino Médio “Prof. Antônio Gondim Lins”, localizada no bairro do Coqueiro, no município de Ananindeua-PA, com a finalidade de identificar a presença de perfis performáticos na narrativa desses materiais, direcionados para a preparação dos/das discentes para o ENEM.

Os livros didáticos, que são objeto de análise aqui, foram selecionados pelos docentes de História, segundo os procedimentos do PNLD, e cobrem todas as séries escolares do Ensino Médio. Na pesquisa escolar coletamos duas coleções de livros didáticos, que tinha seu uso vigentes nos 2º e 3º Anos, que puderam proporcionar comparações entre narrativas didáticas de editoras distintas, como também observar como esta narrativa articula as dimensões do regional e o local, a partir do tema da Independência brasileira.

Os livros didáticos constituem-se nos principais instrumentos de realização do conhecimento escolarizado prescrito na sala de aula. Sua distribuição nas escolas públicas é feita, teoricamente, segundo os objetivos pedagógicos de

professores(as) e a partir das demandas quantitativas do alunado, que recebe gratuitamente o livro para fazer uso ao longo do ano letivo. É inegável a centralidade do livro didático como principal política pública voltada para a educação e como material formal de ensino e aprendizagem na sala de aula. Daí a sua grande importância para a aprendizagem escolar, cujas narrativas têm grande potencial de interferir na maneira em como os/as discentes leem a sociedade em que vivem no tempo, com suas práticas políticas, aspectos artísticos e culturais, conjunturas econômicas, conflitos sociais, demandas tecnológicas, assim como as questões candentes do tempo presente. No caso específico do livro didático de História, as abordagens dessas questões contemporâneas estão articuladas as suas historicidades, isto é, às camadas de temporalidades de dimensões temáticas da realidade social, que são narradas no livro e que podem servir de “janelas” para discutir questões de fundo e situações-problema da realidade presente (ROCHA, 2017; MARTINS, 2009).

Os livros didáticos são importantes para além da narrativa porque movimentam grupos editoriais e cifras elevadas em torno da sua produção. O mercado editorial que se dedica a produzir os livros didáticos participa diretamente do certame competitivo do PNLD, com foco nos professores e professoras. Para este segmento do mercado, o principal comprador é o Estado, pois a distribuição de livros didáticos no sistema público de educação movimenta bilhões de reais, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Neste sentido, esses materiais tornam-se mercadorias produzidas para contemplar as competências e habilidades exigidas nos currículos performáticos, principalmente orientadas para as demandas do Estado avaliador, entre as quais o ENEM ocupa atualmente um lugar privilegiado (MUNAKATA, 2012; MARTINS, SALES & SOUZA, 2009).

A participação do Estado na organização e distribuição dos livros didáticos a partir do do PNLD contribui para o desenvolvimento um vigoroso mercado editorial, propulsor de formas didáticas performáticas nos livros e atividades que chegam ao espaço escolar. Podemos inferir que o PNLD, com a sua competitividade editorial bilionária, contribuiu para a criação de políticas públicas orientadas para a performatização da formação em nível básico, dadas as características pragmáticas

e técnicos que os livros didáticos trazem, que contemplam os objetivos do Estado avaliador, de alcançar metas e índices educacionais. As editoras uniram um grande negócio ao tecnicismo liberal de gerenciamento da educação (SILVA, 2017).

A produção e distribuição de livros didáticos de História pelo PNLD de 2014, somente para citar um exemplo mais próximo do período desta pesquisa (BRASIL, 2014), registrou que o Estado do Pará recebeu, segundo dados do *site* do FNDE, 1.774.686 exemplares para as turmas do Ensino Médio das escolas públicas, atendendo a um quantitativo de 361.813 discentes. No PNLD de 2017, o Estado do Pará foi contemplado com 1.728.140 exemplares, atendendo um quantitativo de 331.195 alunos (BRASIL, 2017). Esses dados fazem menção ao período de aquisição das coleções analisadas para esta pesquisa.

O Plano Nacional do Livro didático (PNLD), instituído a partir de 1985, com base no decreto 91.542/85, se transformou em referência para a determinação de normas para a produção de livros didáticos e serviu para sedimentar o controle do Estado para este segmento educacional (MARTINS, SALES & SOUZA, 2009). O Estado avaliador tornou-se a instância deliberativa máxima sobre esse filão do mercado editorial, interferindo diretamente no trabalho didático dos professores/professoras, que se concretiza com o processo de seleção dos livros didáticos. Apesar de terem existido políticas públicas anteriores ao PNLD sobre os livros didáticos, como a Comissão Nacional do Livro didático (CNLD) do Estado Novo (1937-1945), o PNLD representou uma nova perspectiva para a área educacional em relação ao livro didático e também ao mercado editorial brasileiro, que passou a ficar mais sincronizado com as políticas globais de performatização para os materiais didáticos e para a educação (ROTA, 2014; BEZERRA, 2017).

É interessante observar que o processo sistemático de avaliação começou a vigorar plenamente a partir de 1995. O processo de inscrição e avaliação teve mudanças em seus aspectos, como, por exemplo, a partir do PNLD de 2002, as editoras passaram a inscreverem coleções didáticas em substituição de livros individuais. A produção dos livros didáticos para a Educação Básica passou a ser feita por grandes empresas do mercado editorial, com foco na educação com perfil performático e, especialmente, no volume rápido e lucrativo do consumo por parte

do Estado (BEZERRA, 2017).

O desdobramento lógico deste processo foi o de alinhar os processos de ensino-aprendizagem escolar de formação média básica às avaliações “qualitativas” como o ENEM, utilizando os seus textos base de leitura para cumprir esse objetivo. Como o Exame Nacional passou a também referenciar o currículo efetivo desenvolvido nas salas de aula das escolas públicas e privadas, a abordagem dos conteúdos curriculares acabou por proporcionar o esquecimento dos lugares de memórias regionais e locais, como foi o caso da Data Magna de 15 de Agosto. O desmemoriamento deste importante processo histórico de formação do Estado brasileiro na fronteira região amazônica e no Estado do Pará, que poderia ser ensinado com foco nas questões político-sociais e do mundo do trabalho do tempo presente, passou a dar lugar a uma narrativa integrada aos centros políticos e econômicos do Brasil, nos quais estavam as dinâmicas consideradas determinantes segundo as narrativas dos livros didáticos.

Na escola-campo desta pesquisa, localizada na periferia de Ananindeua-PA, trabalhamos com duas coleções de livros didáticos de História com o objetivo de analisarmos a materialidade dessas narrativas de performatização no tema “Independência do Brasil”. A primeira coleção é da editora IBEP, com título *História*, presente no espaço escolar durante os anos de 2015 a 2017. Esses volumes foram substituídos pela coleção da Editora Leya, com o título *Oficina de História*, atendendo as turmas desta instituição entre 2018 e 2020. Essas coleções possuem três livros cada, correspondentes às três séries do Ensino Médio.

4.1-Livro didático “História” (Editora IBEP)

O primeiro livro analisado, com o título *História*, pertence à Coleção Integralis. O autor desta coletânea é o professor Divalte Garcia Figueira, cuja formação acadêmica, enunciada no próprio livro, é a de Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo, com experiência em produções de livros didáticos. Esta coleção foi organizada e publicada pela Editora paulista IBEP.

Os conteúdos selecionados e organizados narrativamente nesta Coleção são considerados e classificados como os mais significativos da História nacional e

global. Conteúdos históricos ligados à região sudeste, como São Paulo e o Rio de Janeiro, possuem uma clara abordagem “nacional”, devendo ser apreendidos como “chaves integradas” para a compreensão das dinâmicas sociais e políticas das outras regiões do país. Os conteúdos presentes nesses livros são o necessário, segundo a Editora, para que o alunado adquira as competências e habilidades adequadas para conquistar a aprovação no certame do ENEM. Na última página dos três volumes desta Coleção, existe uma breve sessão que apresenta diversas siglas de vestibulares pelo Brasil e também o ENEM.

O livro direcionado para as turmas do 2º Ano teve um foco maior na análise para este trabalho, por conter a narrativa sobre o processo histórico da Independência do Brasil e possibilitar leituras sobre a memória histórica da formação do Estado nas antigas províncias. Este livro possui 6 unidades e 23 capítulos, com uma narrativa cronológica e linear sobre os processos e acontecimentos históricos. A narrativa sobre a Independência do Brasil está no capítulo 21, unidade 6, intitulada “O século XIX no Brasil”. Esta unidade é posterior à Independência na América Espanhola, tomada como referência mais ampla dos processos emancipacionistas.

É particularmente sintomático desse tipo de abordagem o título do capítulo sobre o processo da Independência do Brasil ser “Sete de setembro de 1822”. A narrativa segue com o foco de apresentar os personagens ilustres e as justificativas da realização deste processo histórico, que lembra bastante o projeto historiográfico praticado pelos Institutos Históricos, só que com um sentido diferente, mais estruturalista e “crítico”. A unidade nacional é a chave explicativa mais ampla da narrativa, que procura integrar a aprendizagem dos processos políticos provinciais à formação do Estado brasileiro independente. Na organização deste livro existem “boxes” para trazer informações complementares sobre a narrativa que foi apresentada anteriormente. Nesta coleção, esses “boxes” são intitulados como *Conexões*, possuindo o objetivo de apresentar reflexões desenvolvidas a partir de outros autores sobre o conteúdo apresentado anteriormente. Sobre o processo da Independência do Brasil, Divalte García Figueira utilizou partes da obra enciclopédica *Saga - A Grande História do Brasil*, escrita por vários autores e

publicada pela editora Abril Cultural (1981). Um dos pontos mais interessantes, nesse sentido, é o que trata da Independência nas províncias, quando afirma:

A elite agrária desejava que a Independência provocasse o rompimento dos laços coloniais, mas não afetasse a estrutura social e econômica. Além da unidade territorial, era preciso manter a escravidão e a grande propriedade, excluindo do processo político não só os escravos, mas também a grande massa de trabalhadores livres. Para compor esse quadro, era necessário que o príncipe regente assumisse as rédeas dos acontecimentos, impedindo radicalizações e mobilizações populares que levassem à República democrática (FIGUEIRA, 2013).

O sujeito coletivo da Independência, a “elite agrária”, tinha sua composição provincial ligada à região centro-sul, sobretudo ao centro político-administrativo do nascente Império do Brasil. A figura de dom Pedro aparece como centro fundamental para a concretização da Independência e para conter focos de insatisfação, visto que o objetivo da narrativa é incentivar uma aprendizagem sobre a importância da unidade territorial e política, frente à fragmentação republicana da América Espanhola. Essa perspectiva prioriza a narrativa historiográfica tradicional sobre a “Adesão do Pará à Independência do Brasil”, principalmente ao destacar a ação de dom Pedro e do Rio de Janeiro como fundamental para a consolidação da Independência nas províncias. Como não há conexão com a realidade regional e local, os interesses escravocratas e latifundiários, que supostamente engendraram a emancipação política do Brasil inteiro, fica restrita a uma parte específica do nascente Império, considerado o centro do Estado. É a narrativa “nacional” que se sobrepõe (e até anula) a narrativa regional e local.

A parte final do capítulo trata da consolidação da Independência, com o título “Guerra pela Independência”. A narrativa é organizada em dois sentidos: o primeiro aponta a Independência como um movimento que teve rápida solução, e o segundo, que a mesma gerou conflitos, mas sem grandes traumas. O autor também sublinha a presença estrangeira, no caso a inglesa, como peça importante para debelar as mobilizações de insatisfação nas províncias. O autor destaca três províncias para exemplificar os dois aspectos apontados anteriormente. Uma dessas três províncias é o Grão-Pará:

No Pará, onde a junta governativa era favorável a Portugal, o conflito armado eclodiu no início de 1823 e terminou em agosto do mesmo ano, quando dom Pedro enviou a Belém uma frota comandada por lorde Cochrane e pelo capitão John Pascoe Greenfell (FIGUEIRA, 2013).

Esta narrativa do livro didático segue uma linha similar da narrativa contada na página eletrônica da ALEPA que deveria ser o sentido comemorativo da Data Magna de 15 de agosto. Apesar de ser uma temática apresentada numa escola pública no triênio 2015-2017, o sentido narrativo não é novo, mas faz parte de um projeto historiográfico de cunho nacionalista da segunda metade do século XIX, que culminou na comemoração do centenário da Adesão do Pará em 1923, promovida pelo Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP) (BRITO, 2021). Ao entrar em contato com essa narrativa integracionista do processo de Independência brasileira, o alunado de Ensino Médio tende a desterritorializar a memória histórica regional e local, ou seja, a relevar a dinâmica temporal passado/presente do lugar de vivência, sem construir vínculos seguros com possíveis processos identitários.

A linha historiográfica apresentada pela narrativa do livro didático está também alinhada à performatização do ENEM, na medida em que prioriza uma narrativa factualizada, datada e nomeada por sujeitos condutores do processo histórico, voltados à memorização. Isso fica patente na sessão de atividades, chamada “Para sistematizar o estudo”. A “sistematização” aí colocada possui um caráter pragmático e imediato de retenção de informações históricas, voltado para o perfil das avaliações do ENEM, que também acaba determinando as próprias avaliações escolares. Uma gama de exercícios sobre a temática apresentada anteriormente, desde trabalhos em grupo até resoluções de múltiplas escolhas, como também questões de vestibulares, uma maneira de sintonizar os discentes com os formatos das questões utilizadas nesses processos seletivos. Um exemplo de “sistematização”, segue abaixo:

Embora 7 de setembro seja a data oficial que simboliza a independência política do Brasil, em várias províncias a independência só veio mais tarde. Analise o que foram e onde ocorreram as guerras da independência (FIGUEIRA, 2013, p. 252).

Apesar da expressão “análise” ser o comando da questão, a construção da pergunta não permite qualquer tipo de análise de dados, de fontes, de situações-problema, ou de qualquer outro tipo. O objetivo é o da fixação de informações, dentro de um encadeamento linear de eventos, que irradiam de um centro propulsor para a periferia estática da Independência. Também não é possível proporcionar uma reflexão consciente e crítica sobre o Estado nacional, sua formação, sua função social no passado e no presente. Não há análise, mas consumo, em grande medida irrefletido, de informações esparsas, que não contemplam as vivências sociais de hoje.

4.2- Livro didático “Oficina de História” (Editora LeYa)

O segundo volume analisado, *Oficina de História*, pertence a uma coleção produzida pela Editora LeYa, em 2016. A Editora LeYa surgiu no ano de 2008 em Portugal, mas hoje é uma editoria brasileira, associada à empresa *Casa dos Mundos* e às Editoras *Textos* e *Pingo de Ouro* (LEYA, 2021). Esse volume possui três autores: Flávio Campos, docente do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP); Júlio Pimentel Pinto, professor associado de História da USP; Regina Claro, doutoranda em Educação pela USP, com atuação em projetos de capacitação de professores da rede pública. Os autores, segundo apresentado no próprio livro didático, possuem outras produções didáticas e paradidáticas. Essa coleção foi selecionado na escola Prof. Antônio Gondim Lins no PNLD 2018-2019-2020 (CAMPOS, PINTO & CLARO, 2016).

Na apresentação da coleção, os autores demonstram que o material didático está vinculado a um projeto de ensino que visa a construção do senso crítico sobre as questões mais amplas da sociedade brasileira, com uma proposta metodológica mais dinâmica para a formação em nível básico. Os autores destacam, ainda, que esta coleção apresenta ferramentas para a preparação dos discentes para os vestibulares e o ENEM:

São oferecidos roteiros de leitura de textos, imagens e mapas, orientações para a organização de informações factuais, testes, questões de vestibulares e de ENEM e pesquisas na internet (CAMPOS, PINTO & CLARO, 2016, p. 3).

Logo, a coleção *Oficinas de História* tem sua seleção de conteúdos, abordagens e organização didática transpassados pela preparação para atingir os índices de avaliação e os objetivos do ENEM. Esse perfil performático educacional está colocado ao direcionar os conteúdos curriculares do ENEM como suporte bibliográfico de preparação do alunado. Os autores e a editora inseriram “eixos cognitivos” que são exigidos para esta avaliação, como também a matriz de referência das “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, com o objetivo de contemplar a avaliação do ENEM.

Os quadros a seguir trazem os elementos indispensáveis para a compreensão das competências, habilidades e conteúdo proposto como referências para o ENEM (CAMPOS, PINTO & CLARO, 2016, p. 8).

O livro didático objeto da análise narrativa aqui proposta está alinhado à performatização que a formação educacional brasileira tem incentivado através das deliberações do MEC e demais instâncias do Estado avaliador. Nessa linha, a abordagem sobre o processo histórico da “Independência do Brasil” integra o capítulo quatro, intitulado “O Diabo Ronda as Colônias”. Como o livro didático anterior, a narrativa sobre a Independência brasileira, mais setorizada ao contexto nacional, está integrada num quadro mais amplo, que apresenta, primeiramente, os processos de Independência na América espanhola. Permanece a tese da preservação da unidade luso-brasileira sobre a fragmentação política hispano-americana, sempre num viés tradicional de corte sintético e estruturante da aprendizagem, tendo como centro propulsor os eventos a Europa.

A narrativa da Independência brasileira contempla também a tradicional narrativa linear, com primazia para as ações que partem da Europa para a América e do Centro-Sul para o restante do Brasil. Para sublinhar alguma diversidade de processos políticos regionais e locais, os autores pontuam dois desdobramentos políticos da Independência do Brasil no viés da “resistência à Independência”. A primeira narrativa trata da “Batalha do Jenipapo”, conflito político social travado no Piauí, apresentado como parte dos “antigos estados do Grão-Pará e Maranhão”, única menção à região amazônica. O segundo processo privilegiado é o da “Bahia e as lutas de Independência”, que, em um curto parágrafo, demonstra a participação

negra e a emancipação bahiana ocorrida em 2 de julho, data magna também celebrada naquele Estado (CAMPOS, PINTO & CLARO, 2016).

Ambos os volumes didáticos seguem um perfil performático educacional ao adequar seus conteúdos voltados para as avaliações em larga escala, principalmente se atentando em construir esses volumes direcionados para o ENEM. Assuntos das regiões norte e nordeste tendem a ser resumidos ao que os autores dos livros didáticos elegem como importante para o ensino de metas e resultados, principalmente da utilização de processos históricos da região do Centro-sul como história “nacional”. O mesmo pode ser visto nas leituras complementares e atividades de fixação da aprendizagem propostas, estas últimas intercaladas com questões de vestibulares e do ENEM, também com sessões intituladas “Tá na Rede!”, nas quais são indexados códigos de barra QR, para o alunado acessar diretamente as provas do ENEM. Os QR’s *code* são o elementos performáticos que representam a presença da tecnologia nos livros didáticos, a partir de uma ideia pragmática e supostamente dinâmica da “qualidade” da aprendizagem histórica.

Como pode ser visto, processos históricos regionais e locais relacionados à Independência brasileira no Pará e na Amazônia sofrem um desmemoriamiento nos livros didáticos que integram o PNLCD. É forte a tendência desse esquecimento nos livros didáticos influenciarem diretamente o currículo efetivo ensinado nas escolas públicas, em cujas salas de aula dificilmente se discute conteúdos regionais e locais, dado que os gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e professoras já internalizaram o ENEM como objetivo central do Ensino Médio. Esse desmemoriamiento histórico é real e está presente no cotidiano escolar, sobretudo relacionado a importantes processos políticos como a Adesão do Pará à Independência, que deixa de ser estudada, discutida e construída na sala de aula. Esse desmemoriamiento se vincula ao desinteresse do alunado, que não consegue compreender a pertinência de se estudar o passado histórico, apresentado de forma tão pragmática e imediatista, e centrado *fora* das experiências sociais locais e regionais.

Considerações Finais

Diante desse quadro performático apresentado até aqui, como esperar que a formação básica e pública de nível médio possa formar para a cidadania ou para a transformação social? Como criticar a juventude contemporânea, sobretudo a que possui menos recursos financeiros, que tem construídos os seus sonhos fora da sua formação educacional e mais vinculados ao projeto de se tornar consumidores em uma sociedade capitalista?

Obviamente, a resposta para essas duas questões requer a construção de outras linhas de reflexão sobre o espaço escolar, que não foram contempladas neste trabalho. O que trazemos aqui para análise dos pesquisadores(as) e do público docente de Ensino Médio é apenas um ângulo de visão, centrado no avanço de um conceito de educação cada vez mais performático e de resultados imediatos. Temos completa consciência que o problema é de fundo, pois envolve dimensões transversais relacionadas à formação acadêmica e continuada de professores, gestão escolar e educacional, projetos pedagógicos, currículos e abordagens de planejamento, avaliação escolar, ou seja, dimensões estruturantes do ensino-aprendizagem no espaço escolar.

O que não podemos mais negligenciar na realidade do ensino de História é que os alunos e alunas que adentram o Ensino Médio público possuem cada vez menos interesse no conhecimento histórico. Esse desinteresse também constitui aquele sentimento coletivo de impotência que a juventude global tem cada vez mais experimentado, diante de um realidade que se apresenta como imponente e inevitável. Uma linha de reflexão que vem se fortalecendo dentro do campo multi e interdisciplinar do Ensino de História, que os resultados desta pesquisa também corroboram, é de que essa impotência coletiva tem relação com a performatividade que a educação vem sofrendo em vários países. A adoção de técnicas e procedimentos de gerenciamento de resultados supostamente eficazes tem contribuído para legitimar uma educação irrefletida, imediatista e “bancária”, na qual o consumo de informações históricas tem impedido construção do conhecimento histórico e da consciência histórica. É como se a história não tivesse muito lugar num

mundo que clama por uma ideia de felicidade cada vez mais atada ao *status* dentro da sociedade global do consumo.

Essa globalização tem engolido os Estados-Nação, cada vez mais desengajados na manutenção de direito sociais e trabalhistas, na educação pública e gratuita, e na produção de identidades nacionais críticas e conscientes na diversidade. Esse desencaixe regional e local das narrativas nacionais globalizadas tem sido um sintoma de um processo muito mais amplo e abrangente, no qual acontece o desmemoramento do passado histórico. Ao centrar o foco de análise no esquecimento da “Adesão do Pará à Independência do Brasil”, que também é a data magna do Pará, podemos compreender mais sistematicamente uma dimensão da formação básica performatizada, na qual o ENEM é o instrumento avaliador, controlador e disciplinador principal. Sem acesso crítico ao passado a partir de referências da realidade do presente, como esperar outra realidade que não a de desengajamento e desvalorização da democracia que estamos vivenciando?

Referências

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, Vol. 64, January 2019, p. 65-73.

BALL, Stephen J. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, maio/ago. 2010, p. 37-55.

BARCELLOS, Mara. Adesão do Pará celebra a Independência e destaca-se como Data Magna do Estado. **Assembleia Legislativa do Pará**, 14/08/2019. Disponível em <https://www.alepa.pa.gov.br/noticia/1885/>. Acesso em 15/11/2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: Conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida em fragmentos**: sobre a ética pós-moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; RESNIK, Luis; ROCHA, Helenice (Orgs). **Livros**

Didáticos de História: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 67-83.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de Julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

Presidência da República. Brasília, DF, 13 jul. 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. MEC. FNDE. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2014 - dados estatísticos por estado. 2014. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores> Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. MEC. FNDE. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2017 - dados estatísticos por estado. 2017. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso em: 10 abr. 2021.

BRITO, Adilson J. I. Identidade fraturada: o desmemoramento da “Adesão do Pará” no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 93-122, jan./jun. 2021.

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; RESNIK, Luis; ROCHA, Helenice (Orgs). **Livros Didáticos de História:** entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 33-54.

CAMPOS, Flavio; PINTO, Júlio Pimentel; CLARO, Regina. **Oficina de História.** São Paulo: Leya, 2016.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; RESNIK, Luis; ROCHA, Helenice (Orgs). **Livros Didáticos de História:** entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 83-101.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Avaliação educacional em largaescala: performatividade e perversão da experiência educacional. **Educação (UFSM)**, v. 40, n.3, p. 619-630, 2015.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. *História* – 2º Ano. São Paulo: IBEP, 2013.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LEYA. **Editora Leya**. A Editora, c2021. Disponível em <http://www.leya.com.br/a-editora/>. Acesso em 23/11/2021.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010.

MARTINS, Eliecília de Fátima; SALES, Norma Almeida de Oliveira de; SOUZA, Cleber Alves de. O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 42, p. 11-25, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, v. 23, n. 3, p. 51-66, 2012.

MUNIZ, João de Palma (org.). **Adesão do Grão-Pará à independência e outros ensaios**. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1973.

NASCIMENTO, Diandra Rodrigues. Abordagem sobre a reforma trabalhista: aspectos jurídicos da flexibilização e desregulamentação da legislação laboral no Brasil. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho 3ª Região**, Belo Horizonte, v. 64, n. 67, p. 107-125, jan./jun. 2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 7-28.

PIMENTEL, Débora; COSTA, Kleyton da; SICSÚ, João; ALVES JÚNIOR, Antônio José; MODENESI, André de Melo. Bolsonaro e Guedes deixam legado de desemprego, menos direitos e menor renda. **Carta Capital**, São Paulo, 7 de Mar. 2022. Observatório do Banco Central. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/observatorio-banco-central/bolsonaro-e-guedes-deixam-legado-de-menos-empregos-menos-direitos-e-menos-renda/>

ROCHA, Helenice. Livro didático de História em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; RESNIK, Luis;

ROCHA, Helenice (Orgs). **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 11-31.

ROTA, Alesson Ramon. A implementação da Comissão Nacional do Livro Didático no Estado Novo (1937-1945). **Revista Cadernos de Clio**, Curitiba, n. 5, 2014, p. 61-75.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Francisco José Balduino da. Exame Nacional do Ensino Médio: considerações sobre a influência do ENEM na produção do currículo de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 24, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; RESNIK, Luis; ROCHA, Helenice (Orgs). **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 101-121.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. O Exame Nacional do Ensino Médio - O ENEM: uma auto-avaliação para quem? **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 8, n. 3, p. 247-268, 2003.

¹ Estamos nos referindo aos impactos da Lei 13.467/2017, que aumenta a vulnerabilidade do trabalhador diante das alterações legislativas efetuadas – prevalência do acordo coletivo sobre a convenção coletiva; negociação direta entre patronato e trabalhadores; trabalho intermitente; exclusão dos direitos dos teletrabalhadores; jornada 12x36, segundo acordo patrão-empregado; banco de horas, segundo acordo patrão-empregado (BRASIL, 2017).

² Existem algumas discordâncias pontuais desse diagnóstico (SANTOS; SOUZA & SILVA, 2018).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)