



**CARLO GUIMARÃES MONTI
KARLA LEANDRO RASCKE
(ORG.)**



**O ENSINO DE
HISTÓRIA:
PERSPECTIVAS
SOBRE FONTES
HISTÓRICAS E
DIVERSIDADES**

ANPUH

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA





**ENSINO DE
HISTÓRIA:
PERSPECTIVAS
SOBRE FONTES
HISTÓRICAS E
DIVERSIDADES**

CARLO GUIMARÃES MONTI
E KARLA LEANDRO RASCKE (ORG.)

ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS SOBRE FONTES HISTÓRICAS E DIVERSIDADES



Copyright © by Organizadores
Copyright © 2022 Editora Cabana
Copyright do texto © 2022 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Capa e Projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro
Edição e diagramação: Helison Geraldo Ferreira Cavalcante
Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto
Revisão: Adriana Ábia Correa da Costa
Imagem de capa: *Cartão Postal* de Tarcila do Amaral (1929).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino de História: perspectivas sobre fontes históricas e diversidades [livro eletrônico] / Organizador Carlo Guimarães Monti e Karla Leandro Rascke. – Ananindeua: Cabana, 2022.

117 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-89849-58-2

1. História – Estudo e ensino. 2. História – Brasil. I. Monti, Carlo Guimarães .
II. Rascke, Karla Leandro. III. Título.

CDD 900.7



[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL

Francivaldo Alves Nunes (UFPA)

Carlo Guimarães Monti (UNIFESPA)

Davison Hugo Rocha Alves (UNIFESSPA)

David Durval Jesus Vieira (IFPA)

Ernesto Padovani Netto (SEDUC)

Karla Leandro Rascke (UNIFESSPA)

Raimundo Nonato de Castro (IFPA)

SUMÁRIO

Apresentação: “Nossa história do Pará”	8
Francivaldo Alves Nunes e Carlo Guimarães Monti	
Apresentação: Ensino de História: perspectivas sobre fontes históricas e diversidades	10
Carlo Guimarães Monti e Karla Leandro Rascke	
Fernanda Oliveira Lopes Pires	

ODÚ, IFÁ E AXÉ: A ERER NA SEMEC/BELÉM, ENSINO DE HISTÓRIA, TRADIÇÃO DE MATRIZ AFRICANA E RACISMO (2003-2021)

Introdução	15
Odú: entre processos históricos e políticas de governo, o destino da lei 10.639/03 e da ERER na Semec/Belém, com o ensino fundamental	23
No Pará e em Belém: entre perfis progressistas e conservadores, o destino da lei 10.639/03 na Semec/Belém (2004-2021)	26
Ifá: o perfil docente e a formação de professores no relatório de diagnose da Coderer e na entrevista pelo google formulário (Semec/Belém, 2021)	32
Distâncias atlânticas: o racismo que ninguém viu e o faz-de-conta que afirma combater	36
Institucionalização da pauta no âmbito escolar: da condução individual do problema à resolução coletiva	39
Axé: escrevivências da sala de aula e de seus micro-contextos geradores	45
Construir com o outro: inventariando a oralidade e intercambiando experiências	48
Interculturalidade, decolonialidade e patrimônio: por mais Consciência Negra o ano inteiro	50
Considerações Finais	53
Referências	56

**A DATA MAGNA PARAENSE NAS DINÂMICAS DA
GLOBALIZAÇÃO: “PERFORMATIVIDADE” E O
ESQUECIMENTO SOBRE O DIA 15 DE AGOSTO NO ENSINO
E NO ESPAÇO ESCOLAR**

<u>Introdução</u>	62
<u>A presença da globalização na organização educacional</u>	64
<u>Dinâmicas da performatividade e o ensino de História</u>	68
<u>O ENEM, o ensino médio e a Data Magna</u>	73
<u>Um espaço escolar, diversos contextos</u>	78
<u>O conhecimento e as percepções dos discentes sobre a Data Magna</u>	84
<u>Narrativas didáticas para a performatividade</u>	92
<u>Análise do livro didático <i>História</i></u>	96
<u>Considerações Finais</u>	107
<u>Referências</u>	110
<u>Sobre os Organizadores</u>	115

APRESENTANDO

“NOSSA HISTÓRIA DO PARÁ”

As universidades, institutos e faculdades são os lugares, por excelência, da construção do conhecimento sistemático e científico, sendo que a pesquisa, no ensino de graduação, tem cumprido um papel fundamental de consolidação deste conhecimento, sem perder a dimensão de momento inicial de formação como professor e pesquisador. Nesse aspecto, nem o conhecimento é acabado, nem tão pouco a formação se completa, pois novos ciclos de pesquisa e aperfeiçoamento se formam.

A ANPUH-Pará tem a compreensão de que fazer pesquisa na graduação é, também, preparar os discentes para enfrentar a sua vida profissional, formular questões, pensar em um método para tentar responder às questões, ou, aprofundá-las e tirar conclusões. No campo da história é o primeiro exercício de maior contato com as fontes, com a elaboração de questionamento da história e da historiografia, de ver a escola e ensino como ambiente e condições de aprendizagem, mas também de investigação.

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC serve como locus do aprendizado de fazer pesquisa e como aplicação do conteúdo aprendido no curso. Além disso, é a possibilidade de buscar novos conhecimentos, ultrapassando os conteúdos aprendidos em sala de aula. Neste aspecto, o “Nossa História do Pará”, iniciativa da ANPUH-Pará, tem com o objetivo de valorizar a pesquisa na graduação e divulgar, no meio acadêmico e social, o que de melhor se produz de conhecimento histórico nas instituições de ensino do Estado.

O Processo de Seleção de TCCs em que participaram os egressos de Graduação em História, com os trabalhos produzidos nos anos de 2020 e 2021, foi conduzido por uma comissão acadêmica, formada por professores do Pará, que selecionou os três melhores trabalhos nas linhas temáticas de “O ensino de história em espaços não formais”, “Ensino de história: perspectivas sobre

fontes históricas e diversidades” e “Política, sociedade e ambiente”. Como resultado, apresentamos a publicação em formato de e-book destes TCCs, onde os leitores encontrarão estudos vinculados às perspectivas historiográficas associadas às temáticas propostas para premiação.

Assim, oferecemos um material bibliográfico que promove encontros entre jovens pesquisadores como forma de estímulo ao trabalho acadêmico e como espaço de diálogo em torno de pesquisas que colaborem com uma “nova história do Pará”.

Francivaldo Alves Nunes (UFPA)

Presidente da ANPUH-Pará

Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)

Vice-Presidente da ANPUH-Pará

APRESENTAÇÃO

ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS SOBRE FONTES HISTÓRICAS E DIVERSIDADES

Atualmente, a pesquisa sobre o ensino de história se traduz em diversas linhas teóricas, com diferentes concepções que tentam trazer à tona debates que indicam possibilidades de inovações, renovando o processo de ensino e aprendizagem e do saber-fazer docente. No contexto da educação brasileira, percebe-se, ao analisar os materiais didáticos e a literatura acadêmica existente, que a preocupação recente está no que se compreende como a formação de sujeitos ativos, participativos e com criticidade.

A partir do desenvolvimento de materiais didáticos podemos trabalhar o ensino de história como um pilar para o uso de documentos e o exercício de narrativas plurais e inclusivas. Nesse sentido, o uso analítico de documentos para o ensino de história proporciona o exercício de autonomia intelectual de pesquisa, em que o aluno pode chegar a questões, argumentações e conclusões, gerando assim, debates e posicionamentos, dando a sua própria construção interpretativa, baseada em fontes e metodologias, ao processo histórico.

Compreendendo tais documentos como fruto de tensões, demandas e possibilidades de um determinado tempo, trabalhamos com essa documentação enquanto fonte histórica, não como fontes que falam por si mesmas, mas como produto de uma época e de suas questões. Concordamos com Demerval Saviani (2004) que as fontes são registros, testemunhos dos fatos históricos, e consistem em vestígios para a construção historiográfica.

Quanto aos documentos para o fazer historiográfico, diferentes fontes, incluindo as educacionais, são um estímulo às reflexões e auxiliam a compreensão de tendências, continuidades e rup-

turas; auxiliando ainda a perceber os cotejamentos da história local/regional e história nacional enquanto produto de tensionamentos e articulações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Assim sendo, nosso olhar histórico tensiona e analisa as mais variadas documentações coletadas em diferentes acervos pessoais, públicos ou privados; espaços e locais de memória; arquivos digitais e físicos; ambientes ou órgãos institucionais ou não, e nos mais diferentes lugares em que homens e mulheres produzem indícios, sinais e elementos de sua presença e atuação. Compete ressaltar que dimensões macro, como fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, além do contexto micro, como o movimento da hierarquia administrativa, dos colegiados e de instituições de ensino, de dinâmicas institucionais internas, também merecem atenção e devem ser considerados na compreensão desses tantos corpus documentais.

Não obstante, no caso do estado do Pará, ainda há dificuldade em se encontrar documentos locais, visitar acervos, assim como há uma ausência de material didáticos produzidos para este fim. Essas ausências intensificam-se com a falta de material didático produzido e disponibilizado, assim como, a precária divulgação e circulação de trabalhos acadêmicos que abordam estudos dessa natureza entre professores da rede pública.

Igualmente, destacamos a importância do uso de documentos históricos para o ensino de história com o fim de abordar questões que são criadas a partir de demandas do presente, auxiliando os alunos a compreenderem melhor a construção do conhecimento histórico. Assim como, o uso de documentos promove diferentes tipos de letramento e de questionamentos para a própria realidade, todavia não é uma atividade fácil de ser realizada, e deve ser planejada e bem estruturada.

Para o trabalho com documentos no ensino de história é importante fomentarmos a desconfiança, não de forma que venha a atestar sua falsidade, mas de maneira a olhá-los como monumento que foi selecionado, ordenado, sistematizado e interpretado. O

uso de documentos históricos possibilita ao aluno o desenvolvimento da autonomia intelectual ligada a construção do conhecimento histórico e a introdução de recursos complementares que auxiliam na construção de reflexões.

É nesse sentido que a Diretoria da ANPUH-Pará 2021-2022, pensou no concurso “Nossa História do Pará”, para premiação de melhores Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) em História defendidos em 2020 e 2021, dividido em três linhas temáticas que revelam produções de jovens pesquisadores em seus primeiros passos de pesquisa. A linha “Ensino de história: perspectivas sobre fontes históricas e diversidades” foi pensada como uma possibilidade de ressaltar trabalhos que se debruçaram sobre o uso de fontes históricas, no intuito de evidenciar temáticas regionais apoiadas por repertórios de documentos que permitam a escrita de uma história plural e inclusiva.

Dois trabalhos foram selecionados nessa linha: o de Fernanda Oliveira Lopes Pires – UNAMA e o de Athos Matheus da Silva Guimarães - UFPA/Campus Ananindeua.

Com o tema “Odú, Ifá e Axé: a EREER na SEMED/Belém, ensino de história, tradição de matriz africana e racismo (2003-2021)”, Fernanda Pires, que foi orientada pela Professora Dra. Dayseane Ferraz, lança mão de um repertório variado de documentos atrelados ao ensino de História para verificar a efetiva prática de uma educação antirracista junto a SEMED/Belém nos anos iniciais da Educação Básica.

Passados 18 anos de políticas governamentais, o trabalho busca saber se essas ações foram suficientes para fornecer aos professores bases para a prática efetiva de uma educação antirracista, sendo o trabalho um exercício para a educação das relações étnico-raciais.

Enquanto isso, o tema pesquisado por Athos Guimarães e orientado pelo Professor Adilson Junior Ishihara Brito, aborda “A Data Magna Paraense nas Dinâmicas da Globalização: ‘performatividade’ e o esquecimento sobre o dia 15 de agosto no ensino e no espaço escolar”, e se debruça sobre as transformações da educação brasileira em sua dinâmica entre o global e o local, utilizando-se

de um repertório documental amplo e variado com o objetivo de estudar o espaço escolar da Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Antônio Gondim Lins, localizado no município de Ananindeua/PA. O percurso da pesquisa visa aferir o conhecimento que os discentes deste espaço escolar construíram acerca da Data Magna e a compreensão desenvolvida sobre esse feriado.

As pesquisas fruto de reflexões desses trabalhos apontam que o presente evidencia tensões e a busca por soluções para suas demandas. Historiadores e historiadoras deparam-se com tais tensões e demandas e reagem de formas distintas a esse presente, recorrendo ao passado e produzindo narrativas com base nas mais distintas fontes históricas e suas possíveis interpretações, embasados em rigores teóricos e metodológicos.

Convidamos a todos/as a conhecerem os trabalhos selecionados e publicados, e se apropriarem da “Nossa História do Pará” que é um esforço da diretoria 2021-2022, da ANPUH seção Pará em promover e divulgar o ensino de história e suas reflexões e produções na Amazônia.

Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)

Vice-Presidente da ANPUH-Pará (biênio 2020-2022)

Karla Leandro Rascke

Tesoureira da ANPUH-Pará (biênio 2020-2022)

Fernanda Oliveira Lopes Pires

**ODÚ, IFÁ E AXÉ: A ERER NA SEMEC/
BELÉM, ENSINO DE HISTÓRIA,
TRADIÇÃO DE MATRIZ AFRICANA E
RACISMO (2003-2021)**

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no ano de 2021, completou sua maioridade. Ao longo desses dezoito anos, acompanhamos a convocatória das instituições escolares pelo Brasil ao debate sobre as temáticas atreladas à pauta racial e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O componente curricular de História, dentre outros, é chamado a articular conhecimentos em favor da formação e do reconhecimento das identidades plurais com alunos da educação básica e do ensino superior.

No município de Belém, só recentemente, dezoito anos depois, é que a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), na gestão do prefeito Edmilson Rodrigues (2021), implementa as coordenadorias de educação para as relações étnico-raciais (CODERER).

Para refletir sobre a demora na agência das políticas públicas, recorro à Amador de Deus (2019), quando diz que: “apesar das mudanças ocorridas nas relações políticas, sociais [...], os instrumentos classificatórios de hierarquia e subalternidade, persistem” (DEUS, 2019, p. 52-53). Amador de Deus esboça o “perfil do antagonista”, que em diversos momentos do processo histórico dialoga com o comportamento das esferas administrativas do país — União, estados e municípios — diante das questões raciais.

O governo federal fomentou algumas iniciativas pela formação de professores, como o projeto *A Cor da Cultura*¹, promovendo discussão em torno de abordagens afrocentradas, e evocando à cena o protagonismo negro. De maneira sucinta, a finalidade era a de incentivar a construção de didáticas e metodologias, cujas ações pedagógicas agissem pela reparação, afirmação e representatividade dos saberes, práticas e valores afrodiáspóricos.

¹ O Projeto “A cor da Cultura” foi uma das ações desenvolvidas para subsidiar a inclusão de História e Cultura Afro-brasileira no conteúdo programático das propostas curriculares dos ciclos fundamental e médio. Tal projeto foi elaborado em 2005 em uma parceria entre a SEPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), a Petrobrás, o CIDAN, a TV Globo, a TV Educativa e o Canal Futura (cf. NYAMIEN; TERUYA, 2013. p. 1).

Aos professores pelo Brasil, para além da formação continuada, cresce a exigência pela capacidade adaptativa, de reinventarem estratégias que oportunizassem aos alunos outros diálogos com a história da diversidade étnico-racial, com suas histórias pré e pós-atlânticas.

Kabengelê Munanga (2005), na apresentação do livro *Superando o racismo na escola*, afirma que: “somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (MUNANGA, 2005, p. 15). Reconhecendo esse contexto, cabe-nos compreender que o racismo em suas diversas formas de discriminações é uma realidade presente nas relações professores e alunos, bem como destes com seus pares.

Com efeito, consideramos oportunas as discussões acerca do compromisso de educadores pela promoção do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, que esteja atento às armadilhas de um ensino generalista. Segundo Carlos Moore Wedderburn (2005): “No contexto da história geral da humanidade, a África apresenta um número impressionante de singularidades, em planos diversos, que remetem a interpretações conflituosas e, muitas vezes, contraditórias” (WEDDERBURN, 2005, p. 5).

Considerando tal pressuposto, o conhecimento sobre História e Cultura africana e afro-brasileira deve compreender as singularidades que atravessam a configuração pluri-cultural desses povos, tendo o compromisso de desenvolver competências e habilidades em educandos, concentrando referenciais que se desprendem dos núcleos historicamente considerados como periféricos.

Os educadores brasileiros, mais especificamente os educadores amazônidas, após a Lei 10.639/03, são provocados a tomarem lugar nos debates epistemológicos sobre colonialismo², colonialida-

² Colonialismo: Segundo Aníbal Quijano (2000), o colonialismo denota a relação de um povo que está sob o poder político e econômico de outra nação. Tal termo tem seu entendimento limitado ao período específico da colonização histórica, desaparecendo com a independência, ou com a descolonização.

de³ e decolonialidade⁴, que, embora não sejam conceitos debutantes nas diversas ciências sociais, ganharam novo fôlego com a sanção da referida lei, evocando discussões acerca dos conceitos das didáticas críticas interculturais e decoloniais.

Sobre o mote de práticas docentes, conectam-se os aspectos reflexivos das pedagogias da libertação, em que Paulo Freire (1987) diz que: “Ninguém liberta ninguém, ninguém liberta-se sozinho, os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29). No plano central de tal afirmação reside o entendimento de que a escola precisa propiciar, por meio de suas ações, que os indivíduos possam reconhecer no processo histórico a causalidade de suas opressões e a colonialidade implícita nas relações de poder, da qual também são parte e campo de disputas.

Das políticas ao pensamento na formação docente, do tema gerador à avaliação, em que as “efemérides” citadas por Mauro César Coelho e Wilma Baía Coelho (2018) sobre práxis docente, embora revelem a pontualidade das discussões sobre africanidades e cultura afro-brasileira nos planejamentos escolares, em nosso entendimento, não corroboram efetivamente para erradicação do racismo na escola.

A História é uma ciência interdisciplinar por essência, e converter seus conceitos, métodos e abordagens a fim de propiciar a construção e desconstrução de paradigmas das sociedades humanas no tempo-presente, e ainda se tornar o fio condutor de narrativas plurais, tem-se tornado o grande desafio do ensino de História no âmbito da docência dentre os diversos níveis e etapas do ensino, pois é a sala de aula o grande ifá⁵, onde desfilam inúmeras contradições.

³ Colonialidade: Esta se refere ao vínculo entre o passado e o presente, no qual emerge um padrão de poder resultante da experiência moderna colonial, que se moldura no conhecimento, na autoridade, no trabalho e nas relações sociais intersubjetivas. Logo, este conceito não se limita ao período de colonização, mas implica na continuidade de formas coloniais de dominação após o fim da colonização (QUIJANO, 2005).

⁴ Decolonialidade: De acordo com Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010), a decolonialidade refere-se ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade e, de acordo com estes autores, supõe um projeto mais profundo e uma tarefa urgente para o nosso presente de subversão do padrão de poder colonial.

⁵ Ifá: Oráculo, instrumento ritualístico da tradição iorubá. A palavra ifá, de acordo com Epega (1987), é o conhecimento antigo dos iorubas e nagôs, denominação das palavras transformadas em segredo de Orunmilá (divindade da adivinhação) que devem ser entendidas pelo Babalawós (pai do segredo).

Sobre as narrativas históricas, Circe Maria Fernandes Bitencourt (2008) nos diz que: “A narrativa histórica é o ponto inicial, e a partir dela existe a possibilidade da compreensão dos acontecimentos, por meio das ações dos sujeitos” (BITTENCOURT, 2008, p 144). A autora escreve para uma coleção denominada *Docência em formação, para a série Fundamentos e Métodos de Ensino*, cujo objetivo é o de contribuir com o trabalho do professor.

Esse estudo reuniu esforços que tiveram como objetivo central juntar um corpus documental que possibilitasse a análise da práxis docente, por meio de condições didático-metodológicas, ao ensino de História na educação básica, compreendendo as expertises e dinâmicas destes profissionais no contexto amazônico, alinhadas às possibilidades de uso do patrimônio histórico, considerando o que afirma Iamara Vianna e Juçara da Silva Mello (2013), no artigo *Educação patrimonial e ensino de História*, em que as autoras destacam a importância do patrimônio como conhecimento histórico. Nesse sentido, nos apropriamos das discussões para orientar nosso trabalho, sobre o qual repousa o debate acerca do patrimônio como “forte potencial para atribuição das identidades, sejam elas individuais, coletivas, nacionais, étnicas, de gênero, entre outras”. (VIANA; MELLO 2013. p. 52)

De maneira análoga, consideramos que as análises das expertises dos professores sobre a temática étnico-racial conformada na Amazônia, mais precisamente na cidade de Belém, juntadas nas mostras de questionário semiestruturado com professores que atuam nos anos iniciais da educação básica do município, e o recente relatório de diagnose da Coordenadoria de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CODERER), nos ajudam a refletir sobre alguns aspectos da formação docente e a dicotomia entre os elementos político-governamentais, que coexistem em tal relação, e que acabam por não repercutir na produção de práticas de enfrentamento ao racismo.

O estudo ora compartilhado foi construído em três etapas, as quais denominamos de *Odu* (sorte ou destino), *Ifá* (revelação

ou interpretação) e *Axé* (realização). Essas são palavras do campo semântico Iorubá⁶, que se anelam à construção epistêmica para organização desse estudo.

No primeiro capítulo, atentos ao *Odú*, que sugere uma relação ancestral da sorte ou destino que temos no tempo-presente com as relações travadas pelos sujeitos no passado, esse trabalho suscita reflexões sobre processo histórico das políticas educacionais no Brasil, considerando a pauta étnico-racial.

Analisamos os projetos político governamentais locais, suas contradições entre as esferas federal, estadual e municipal nas duas últimas décadas, assim como suas inferências nos lapsos das políticas de afirmação, que, sobretudo, reverberaram contra o ensino para as relações étnico-raciais em nível fundamental das escolas atreladas à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC/BELÉM).

Buscamos oportunizar análises crítico-reflexivas sobre a constituição do processo histórico e da conformação da cultura política local, que atuam sobre os aspectos das renúncias e resistências à educação das relações étnico-raciais, que reforçam a naturalização das violências raciais no contexto escolar, que pouco ou em nada dialogam com epistemologias libertadoras na construção didático-metodológica do ensino.

No segundo capítulo, *Ifá*, é o oráculo, que na semântica iorubá agrega o sentido de revelar ou interpretar para a realidade. Nesse contexto, é a sala de aula o grande *Ifá*, que remete a interação entre professores e alunos. Consideramos a abordagem das condições didático-metodológicas para o ensino de História em diálogo com a ERER, mapeadas por meio de fontes como o relatório diagnose da CODERER (SEMEC/BELÉM), com 25 escolas distribuídas nos distritos administrativos da cidade, e entrevista realizada no Google formulário com 10 professores da educação geral.

⁶ “Os Iorubás configuram uma das mais significativas culturas da história do continente africano; eles estão localizados na região sudoeste da Nigéria e no sul do Benin [...]. Afirmam os historiadores que os domínios iorubás se desenvolveram ao longo da margem sul do rio Níger. Este povo encontra sua procedência primitiva em um núcleo aborígene ancestral, posicionado em torno da cidade de Ifé, antes de ser subjugado pelo guerreiro Oduduwa, considerado o criador desta civilização, e por seus seguidores” (ETIENNE, 1997. p. 21).

A maioria dos profissionais que respondeu ao relatório da CODERER afirma que não percebe práticas racistas acontecerem no dia a dia da sala de aula. Em contraponto, a entrevista realizada com 10 professores de escolas distintas da SEMEC/Belém, quando perguntados sobre como agiriam caso testemunhassem uma situação de racismo na escola, a maioria ao responder menciona a diferença humana, como um adjetivo de justificação a um tratamento “igualitário”.

Percebemos uma espécie de indiferença à diferença. Apenas uma professora cita que o racismo é um fenômeno estrutural a ser desconstruído. De maneira recorrente, os professores, ao se depararem com situações de racismo na escola, gerenciam o caso pontualmente com as “crianças envolvidas”, ou encaminham os casos à coordenação, no intuito de que os coordenadores possam “resolver” o problema.

Consideramos que a formação dos professores que atuam nos anos iniciais da educação básica foi insuficiente para qualificá-los de modo eficiente para a construção de didáticas críticas interculturais e/ou decoloniais, que possam contribuir na resolução de conflitos, cujas causas remetam a situações de racismo no cotidiano da sala de aula.

Assim, para analisar os desdobramentos dialéticos do trabalho, que toma por objeto a educação na complexidade das experiências sociais, metodologicamente, seguimos pelo viés da história social, cujas análises discorrem acerca do protagonismo docente frente às exigências das políticas públicas para educação, em um país onde a formação acadêmica ainda concorre com diversas desigualdades, conformadas ao longo do processo histórico pela colonialidade assimétrica das relações de poder.

É preciso compreender a experiência dos professores para localizar os pontos nevrálgicos que ocasionam o efetivo apagão das políticas públicas de afirmação sob as práticas e saberes docentes nas escolas municipais, e as resistências de muitos educadores em acolher novas epistemologias. Parafraseando Edward Palmer Thompson (2002, p. 39), investigar os entremeios dos elementos que orbitam em torno das práticas docentes é uma pretensa tentativa de não nos tornarmos cúmplices pelo abandono intelectual dos educandos.

O terceiro capítulo *Axé*, na semântica iorubana está relacionado às dinâmicas do movimento, à capacidade de realização do tempo sobre os sujeitos e o meio, e destes últimos entre si. O tópico é marcado pela escrita em primeira pessoa, na qual propomos a reflexão das influências dos aspectos epistemológicos acerca das condições didático-metodológicas, quando utilizo como fonte meu relato de experiências neste trabalho inscrito sob o signo “Escrevivências”.

Emprestado da literatura de Conceição Evaristo (2005), que concebe o texto acadêmico como uma possibilidade da escrita de si, de uma escrita-vida, em sua produção *Gênero e vida: uma escre(vivência) de dupla face* e justificado como um saber nativo; em Clifford Geertz (1997), em suas incursões teóricas acerca do “pensamento moderno” sob o social, e sua vertente mais pluralista, o que significa dizer que o nativo é a nossa própria experiência, não em uma complexa cadeia de significados e representações, não do pesquisador e sua pretensa empatia, em meu caso como autora, não preciso ser aceita para melhor me encaixar, e como educadora sou a nativa que toma a escrita “com” os meus pares (GEERTZ, 1997, p. 106-107).

Há mais de vinte anos investi no cargo de professora da Educação Geral no município de Belém. À época ingressei tendo a formação inicial oportunizada pelo curso de magistério, do antigo Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP). Era o ano final da gestão municipal do então prefeito Hélio da Mota Teixeira Gueiros, filiado ao PFL (Partido da Frente Liberal). Na época, já era estudante do curso de Pedagogia, pela UFPA (Universidade Federal do Pará).

Minha avó materna, algumas tias e minha mãe foram normalistas: todas elas mulheres pretas e nenhuma delas fez faculdade. Minhas tias e minha mãe, experimentaram a orfandade em tenra idade. Nascidas no interior do Estado do Pará, vieram à capital em busca de possibilidades de sobrevivência. Todas foram empregadas domésticas. Destarte, não apenas como modo de sobrevivência, o título professora além de agregar status, soava também, como sinônimo do alcance de oportunidades socialmente possíveis às mulheres solteiras, pobres e órfãs.

Não por acaso fui encaminhada à docência, mas o se tornar professora, emerge-se a partir de um longo processo de acúmulos. Não assumo a pauta como uma mulher negra. Concebo que no Brasil o racismo é um fenômeno intrinsecamente ligado à fenotipia. Em autocrítica, compreendo que a caminhada ancestral desbotou minha pele, mas não apagou de minha memória as muitas vezes que testemunhei discriminações. É nesse sentido que junto meus escritos aos ecos, vozes e corpos que responsavelmente qualificam o debate.

Compreendo que não somos sujeitos neutros. Nossa práxis concorre com o conjunto de nossas experiências em interação com os diversos aspectos da vida, sobretudo, com a qualidade que erige as bases ideológicas de nossa formação profissional, e as escolhas que assumimos, as quais, sem dúvida, devem ser cientificamente ancoradas e tangenciadas, tendo como princípio, valores atrelados à ética.

Discurso sobre as intervenções pedagógicas construídas a fim de, mitigar os efeitos do racismo em sala de aula. Para tal empreendimento, realizei pesquisa participante para coletar os *Itan*⁷, elemento da tradição oral do patrimônio material e imaterial africano e afro-brasileiro, utilizado com a finalidade de proporcionar a compreensão dos processos históricos-identitários resguardados na ecologia de saberes⁸ dos caminhantes das Áfricas que chegaram até aqui.

Os percursos didático-metodológicos que utilizei à época (2015-2016) para conectar o patrimônio histórico imaterial às minhas aulas, foram subsidiados por epistemologias das didáticas críticas interculturais e decoloniais, quando as intervenções das pedagogias tradicionais já não produziam respostas aos conflitos que enfrentava.

⁷ Itan: “é o conjunto de mitos e lendas do panteão africano. Pode-se constatar que a palavra Itan, com exceção dos participantes do Candomblé, é desconhecida, mesmo sendo um país onde a influência africana faz parte de seu processo de construção de uma identidade cultural” (SOUZA; SOUZA, 2018. p. 99).

⁸ Ecologia de saberes: Segundo Boaventura de Sousa Santos, “A ecologia de saberes [...] se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2010. p. 15).

Precisamos discutir como as novas epistemologias das didáticas da interculturalidade crítica e os estudos da decolonialidade auxiliam o fazer pedagógico, no desenvolvimento de práticas mais éticas, com aprendizagens significativas que atuem pela erradicação do racismo, que, em grande medida, não se sustentam mais com o autoritarismo disciplinar etnocentrista e o exercitar de métodos descontextualizados.

É tácito pensar sobre a necessidade de uma alfabetização histórica para formação inicial e continuada de professores, assumindo, inicialmente, processos didáticos críticos interculturais para superação da colonialidade que realize a decolonialidade epistêmica do currículo formal.

Ao currículo-vivo que todo santo dia — de todos os santos, caboclos, orixás voduns e encantaria —, revela-se nas vozes que sofrem preconceito ou naquelas que estigmatizam o outro, que novas práticas libertem a sensibilidade e o respeito ao aspecto mais comum da diversidade: a diferença que nos faz plural.

ODÚ: ENTRE PROCESSOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS DE GOVERNO, O DESTINO DA LEI 10.639/03 E DA EREER NA SEMEC/BELÉM, COM O ENSINO FUNDAMENTAL

É pelo reconhecimento das coordenadas simbólicas no percurso das políticas de governo gestadas nessa contemporaneidade, que contribuem para construção deste espaço político de representação e mobilidade sócio racial, que desejamos alinhar nossa linha de debate, semelhante a Sian Carlos Alegre (2014), quando propõe uma desobediência epistêmica e geográfica, nós agregamos, nesse trabalho, coordenadas de caráter histórico-social: desde a base, à esquerda e a partir do centro do país.

a base: compreendemos e reiteramos o reconhecimento da importância do Movimento Negro na instituição da agenda pública nacional ao enfrentamento do racismo e à necessidade de compreensão de outra realidade do povo negro brasileiro, manifestada numa história contada à contrapelo. Segundo Nilma Lino Gomes (2017):

A partir do terceiro milênio a luta do Movimento Negro adquire um outro tipo de visibilidade nacional e política e apresenta uma mudança na sua relação com a sociedade: efetiva a passagem da fase da denúncia para o momento de cobrança, intervenção no Estado e construção de políticas públicas de igualdade racial. Neste novo processo, o movimento se destaca pela sua atuação na esfera jurídica, política, social e econômica, via a cobrança da garantia de oportunidades iguais e do direito à educação, assim como na esfera acadêmica, via demanda pela implementação de políticas de ações afirmativas; notadamente na questão das cotas raciais (democratização do acesso e garantia da permanência). [...] A partir do ano 2000 a sua estratégia de ação se volta para implementação de políticas sociais específicas que contemplem a raça; ou seja, políticas de igualdade racial. (GOMES, 2017, p. 50)

No Brasil, com a pressão das bases sociais, de 1988 a 2003 vemos a criação de diferentes organizações destinadas às questões raciais, inclusive com políticas governamentais de direita, que com perfis mais progressistas, em maior ou menor grau de atenção, anelam-se à luta. A Fundação Cultural Palmares (FCP, 1988) e a Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2003) exemplificam a emergência da institucionalização progressiva da pauta.

É inegável que a luta do Movimento Negro, efetiva no seio das políticas educacionais, condições para o atendimento das demandas educacionais para um ensino que considere a diversidade étnico-racial na práxis docente e no currículo escolar; é essa luta que provoca e convida o Estado a transformar pautas sociais em políticas de estado ou políticas governamentais para o desenvolvimento de ações afirmativas.

Todavia, é só quando analisamos a história do conservadorismo político brasileiro, que conforma na cultura política nacional a proteção dos privilégios de uma elite majoritariamente branca, é que podemos inferir os porquês do Movimento Negro brasileiro só encontrar, no terceiro milênio, condição *sine qua non* para efetivação de suas demandas, que convergem em favor da implementação de políticas educacionais antirracistas.

À esquerda: os projetos políticos partidários atrelados à esquerda brasileira, filosófica e historicamente, sempre estiveram comprometidos com reformas sociais, e mesmo tendo reorientado suas bases ideológicas — atualmente não revolucionárias, cedendo às imprecizações de uma democracia moderna —, reinventa-se na lógica capitalista, observando-se, porém, que “menos na tradição socialista e mais no desenvolvimentismo nacional brasileiro” (MOTTA, 2018, p. 424). Ainda em Sá Motta (2018):

Os programas sociais do governo Lula geraram muitas polêmicas, tanto mais candentes quando a oposição percebeu os seus efeitos políticos. [...] As críticas mais duras visaram a desgastar politicamente o governo. Houve polêmicas também quanto aos efeitos sociais dos programas de transferência de renda, muitas vezes com base em preconceitos e privilégios arraigados. Alegou-se que um dos resultados nefastos era que “os pobres não queriam mais trabalhar”, contentando-se em viver das bolsas governamentais. Em outra chave crítica apontou-se o encarecimento dos serviços domésticos resultante da escassez de mão de obra e do aumento contínuo do salário mínimo, em prejuízo de relações de exploração tradicionais herdadas da escravidão. (MOTTA, 2018, p. 426-427)

As elites não disfarçaram o descontentamento com o direcionamento político adotado pela gestão petista. No entanto, são incontestáveis os efeitos positivos dos programas lançados nesse período, bem avaliados inclusive pelo Banco Mundial, “entidade isenta de qualquer populismo” (MOTTA, 2018, p. 422).

Consideramos que é pelo viés da democratização do ensino e seus posteriores desdobramentos que a esquerda, debutante histórica do cargo mais alto de poder político institucional brasileiro, direciona seu passo mais importante dentre as ações pela redução das desigualdades sociais e pela promoção da igualdade racial no país.

A partir do centro: “Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003, o governo federal estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003). Esse acontecimento foi uma conquista histórica do movimento negro e da sociedade civil organizada, que atuaram e continuam atuando em favor da causa.

Nesse sentido, do centro emanam outras deliberações de reforço a Lei 10.639/03, como o Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais (2009), ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, estabelecendo metas ao cumprimento do ensino da história da África e das legislações que atuam em favor da promoção da igualdade racial (BRASIL, 2009).

Importa amadurecer tal debate sobre as políticas de governo gestadas nas três esferas porque, embora não possamos reduzir as causas do silenciamento nas políticas educacionais antirracistas — unicamente como fruto da deslegitimação perpetradas pelas gestões que assumiram a cidade de Belém (2004-2016) —, não restam dúvidas de que a ausência da pauta durante essas gestões gerou consequências tanto pedagógicas quanto sociais.

NO PARÁ E EM BELÉM: ENTRE PERFIS PROGRESSISTAS E CONSERVADORES, O DESTINO DA LEI 10.639/03 NA SEMEC/BELÉM (2004-2021)

Inicialmente, é preciso justificar que em nossa análise buscamos sincronizar a implementação da Lei 10.639/03 e os seus desdobramentos, considerando as políticas de governo, gestadas pelos atores que assumiram a governança municipal após a implementação da referida Lei, ou seja, de 2003 a 2021, estabelecendo contrapontos, quando possível, com a gestão estadual sobre os aspectos dos desdobramentos da Lei em suas políticas de governo.

Em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/03 é implementada como política governamental no Estado brasileiro. No município de Belém, Edmilson Rodrigues (PT), à época prefeito da capital pa-

raense, alcançava um pouco mais que a metade de seu mandato. Na esfera estadual, Simão Jatene (PSDB), iniciava o seu governo (2003-2006). Edmilson quando se reeleger em 2001, na seara educacional dá continuidade ao Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, ancorada no tripé “discurso social, educação e cultura popular”.

No artigo *Modos petistas de governar*, Edmilson Rodrigues (1999) esboça que o modo petista de governar reside na “participação popular” (RODRIGUES, 1999, p. 32). Tal modo se refere também a um projeto político da esquerda petista em suas experiências nas gestões das esferas públicas pelo país, bem como a do próprio intelectual e de sua expertise na administração municipal da cidade de Belém.

Edmilson assume em seu mandato uma retórica progressista. É fato que os direcionamentos político-administrativos e estratégicos vinculados à participação popular foram históricos e substanciaram o governo municipal em suas duas administrações. Porém, deixaram de fora do campo educacional as questões étnico-raciais, mesmo com a pontualidade demandada na esfera federal.

De 2005 a 2012, Belém teve à frente de sua administração Duciomar Costa (PTB), que, atrelado a uma bandeira político-partidária de retórica conservadora, restringiu as questões relativas à promoção da igualdade racial a datas pontuais do calendário, recebendo o Movimento Negro e assumindo compromissos que não foram concretizados. No plano educacional da SEMEC/BELÉM se desenvolveu, durante sua gestão, o Projeto Ecoar, que objetivava a formação continuada de professores, porém sem nenhuma alusão à educação antirracista ou à Lei 10.639/03.

No Estado do Pará, de 2007 a 2011, Ana Júlia Carepa (PT) é eleita governadora. Nesse período, com a pressão do Movimento Negro, da Sociedade Civil organizada e com o apoio da esfera federal, é criada a Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (COPPIR), que fomenta a criação por meio do Decreto nº 1.403, e o Conselho Estadual da Política de Promoção da Igualdade Racial (CO-NEPPIR), em 20 de novembro de 2008, sendo que esse conselho foi vinculado à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH).

Através do Decreto nº 1.404, também de 20 de novembro de 2008, é instituído o Plano Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (PEPPIR), instituído por meio de Conferência Estadual de Política de Promoção de Igualdade Racial, tendo os seguintes objetivos:

Art. 2º O PEPPIR terá como objetivos gerais: I - discutir e propor no âmbito do Governo do Estado e com a sociedade civil organizada uma política direcionada à população negra do Estado do Pará e aos remanescentes quilombolas; II - garantir o direito à segurança alimentar, educação, saúde, geração de renda, infra-estrutura, cultura e lazer à população negra; III - defender e valorizar o patrimônio cultural material e imaterial; IV - promover o acesso a novas tecnologias e informação, em especial as que proporcionem a sobrevivência e subsistência da população negra. § 1º O PEPPIR deverá promover, além das políticas públicas específicas já dispostas em lei, medidas especiais e concretas aptas a assegurar à população negra do Estado o exercício pleno, em condições de igualdade, dos direitos fundamentais à educação, à saúde, à segurança, ao trabalho e renda, ao acesso à terra, habitabilidade e infra-estrutura e à assistência e desenvolvimento social. (PARÁ, 2008).

Cabe ressaltar que é o ordenamento e a institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial, dentre os entes federativos, que fomentam o desdobramento das políticas de ações afirmativas em cada esfera do poder e que enfatizam suas repercussões, inclusive no gerenciamento das políticas educacionais. Quando as pautas sociais se constituem como políticas de estado há uma continuidade em seu desenvolvimento, com maior ou menor intensidade em seus desdobramentos. A depender do caráter ideológico, se mais progressista ou mais conservador, esses aspectos que vão se delineando nos perfis dos mandatários públicos que assumiram e que se revezaram nas governanças entre o Estado e o município de Belém.

De maneira mais detida, durante a gestão de Zenaldo Coutinho (2013-2020), podemos vislumbrar contradições muito em-

blemáticas quando em comparação com a gestão estadual, do então governador Simão Jatene (2011-2018), muito embora dividam o mesmo guarda-chuva político-partidário, pois ambos pertencem ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), os seus direcionamentos ideológicos bem distintos contrapõem a experiência de cada gestão com a pauta étnico-racial.

É o governo estadual (2015) que sai na frente, institucionalizando parâmetros curriculares para o trabalho pedagógico com as prerrogativas da Lei 10.639/03. O Governo do Pará age enquanto desdobramento do que é exigido pela União, como também age em continuidade das providências dadas na gestão anterior, por meio do Documento Base do Plano Estadual de Educação, que, de maneira análoga, subscreve a necessidade da manutenção dos projetos de formação docente tanto inicial (graduação em licenciatura) como continuada.

Nos entremeios de ambas as gestões — Estadual e Municipal —, na cidade de Belém, o sufrágio universal elege o slogan dos “3S”, comprometido com as pautas da Saúde, Saneamento e Segurança Pública. No entanto, no âmbito educacional assistimos a precarização do trabalho docente e o sucateamento das escolas públicas municipais, inclusive com denúncias de trabalho insalubre.

Com uma postura mais austera no trato público, Zenaldo Coutinho rege seus dois mandatos invisibilizando o debate racial. Embora haja a formação continuada como uma regra protocolar chancelada pela LDB (1996), e até algumas tentativas de aproximação com contextos culturais mais diversos relacionados aos alunos, a tônica racial nem de longe é lembrada para além dos ritos do calendário institucional, ou seja, o 20 de novembro serve para lembrar que durante o ano inteiro a consciência branca/humana sofre de amnésia.

Em 2021, Edmilson Rodrigues retorna a cenário político municipal, aventado por uma nova organização político partidária, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Logo no início de seu mandato, na Secretaria Municipal de Educação são formadas as Coordenadorias para Educação das Relações Étnico-Raciais (CODE-

RER) e, dando continuidade às políticas pela promoção da igualdade racial, a Coordenadoria Antirracista de Belém (COANT), que têm a missão de articularem a integração entre os órgãos municipais no combate ao racismo.

De início, a CODERER (2021) ainda no primeiro semestre da nova administração municipal lança, dezoito anos depois da Lei 10.639/03, o primeiro instrumento de diagnose da Educação Antirracista do município de Belém, com o objetivo de reconhecer as demandas para desenvolver projetos destinados à formação de professores, qualificando-os ao ensino de História da África e das Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

Na esfera estadual, uma nova conquista do Movimento Negro: refere-se à aprovação do Estatuto Estadual da Equidade Racial, Lei 9.341/2021. O Projeto de Lei foi apresentado pelo deputado estadual e presidente da Comissão de Direitos Humanos, Carlos Bordalo (PT), formulado com o Centro de Defesa e Estudos do Negro no Pará (CEDENPA) e outras organizações do Movimento Negro, sancionado pelo governador Helder Barbalho no dia 12 de novembro de 2021. O projeto institui normas para orientar as políticas públicas para a população negra no Estado do Pará.

Estabelecidos os campos de disputa pela implementação Lei 10.639/03, urge a necessidade de refletir sobre as intencionalidades implícitas nos processos legislativos e administrativos que imbricam a colonialidade contemporânea, em grande medida escondidos na retórica e nas práticas da “direita conservadora”.

De forma semelhante a Rubens Casara (2008, p. 73-74), ressignificamos sua análise sobre a “direita jurídica” para delinear o perfil das agências administrativas da direita conservadora, que ocupou a administração municipal, ao longo de dezesseis anos da gestão do prefeito Duciomar Costa (PTB), a Zenaldo Coutinho (PSDB), sobre os quais, podemos perceber um *modus operandi* que conforma a manutenção da tradição, e da colonialidade do saber, em suas políticas educacionais.

Camuflados sob o véu do conservadorismo político — nesse caso fundamentado pela tradição eurocêntrica do saber, do currículo e da forma de ensinar —, em que o intérprete, nesse caso, nós o chamamos de política de governo da gestão municipal. No contexto após a Lei 10.639/03, ao invés de operar em favor da transformação social, colocou-se no papel de prover a manutenção da tradição.

Aos conservadores mais do que a qualquer outro grupo social, a Lei 10.639/03, bem como os seus desdobramentos, deve instaurar um paradoxo existencial às elites sociais. Thompson (1987), em *Senhores e Caçadores*, embora discuta o papel social e mesmo ontológico que subjetivam os usos da lei, em que pese, recortes sociais e espaço-temporais distantes do tempo presente, ainda nos parece pertinente e atual:

Pois “a lei” enquanto uma lógica da igualdade sempre deve tentar transcender as desigualdades do poder de classe, ao qual é instrumentalmente atrelada para servi-lo. [...] Mas, ao mesmo tempo, aquele mesmo século, tal como era governado, pelas formas jurídicas, oferece uma ilustração básica do emprego da lei como instrumento e ideologia, a serviço da classe dominante”. (THOMPSON, 1987, p. 361-362)

Diferentemente de *Senhores e Caçadores*, em que a classe dominante abre mão de sua hegemonia para se submeter à lei, as elites sociais não podendo, em nosso tempo, contestar a lei, possivelmente por compreender que as políticas de bem-estar social são uma ameaça à existência da contradição — peça fundante das relações de dominação: ao invés de se subordinarem a elas, postergam, não legitimam, não legitimam, invisibilizam e silenciam.

IFÁ: O PERFIL DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RELATÓRIO DE DIAGNOSE DA CODERER E NA ENTREVISTA PELO GOOGLE FORMULÁRIO (SEMEC/BELÉM, 2021)

O Ifá, na tradição Ketu, é um oráculo, e a sua leitura nos ajuda a interpretar a realidade ou a refletir sobre as inquietações postas ao tempo presente. Considerando tal semântica, constituímos nossas análises com as fontes. Um dos instrumentos é o relatório da CODERER, que é uma diagnose sobre a educação antirracista na cidade de Belém.

A investigação abrangeu 25 escolas, distribuídas entre os oito distritos administrativos da cidade de Belém, com vários questionamentos. O quadro funcional é composto por educadores (gestores, coordenadores, professores) que atuam na educação básica, e destes 60% atuam na educação geral, ou seja, nos anos iniciais do ensino fundamental. Vejamos:

Dentre os entrevistados — diretores, coordenadores e professores —, cerca de 66% de pessoas se intitulam pardas e 14% pretas. Detivemo-nos nesses dois dados por compreender que, articulados à classificação de cor e a identidade social, em cada um dos conceitos se engendra uma operacionalidade, que se conforma nos contextos de interação social (LABORNE; GOMES, 2017). Para Nilma Lino Gomes e Ana Amélia Laborne (2017):

Dada a maneira complexa como a raça opera nas relações entre negros e brancos no Brasil e os dilemas trazidos pela forma como a miscigenação cultural e racial foi e ainda é vista, podemos dizer que negros e brancos constroem identidades raciais. Ambos são educados e reeducados como um “eu” e um “outro” no interior das classificações sociais brasileiras. Neste, a raça opera como forma de distinção social, como maneira de ver a si mesmo e ao outro. Portanto, as relações raciais brasileiras também dizem respeito aos processos de classificação racial construídos no contexto histórico, social, cultural e

político e estão imersas em um jogo complexo: a relação entre a construção da identidade e a classificação racial. (LABORNE; GOMES, 2017. p. 123).

Afiançando a sentença de Gomes e Laborne (2017) sobre o “*complexo jogo entre a ‘construção da identidade e a classificação racial e ainda que, a raça opera como forma de distinção social, como maneira de ver a si mesmo e ao outro’*”, podemos inferir que, embora esses aspectos não sejam os únicos a serem considerados, também influenciam na relação professor-aluno repercutindo na construção de um processo de visibilidade ou invisibilidade das demandas nos contextos educacionais para efetivação de uma ação educativa antirracista.

Gomes e Laborne (2017) salientam que há um sentido de ambiguidade e, ao mesmo tempo, de limite, incorporado nos processos de construção de identidade e de classificação racial dentre os grupos que sob a perspectiva de suas próprias entrevistas se autodeclararam “pardos”. Ainda que custem, tais elementos evidenciados pela assertiva também instigam avaliações análogas em nosso trabalho, pois a grande maioria de educadores que foram arguidos no relatório de diagnose CODERER da mesma forma se autodeclararam “pardos”.

Nesse sentido, sobre a formação inicial dos educadores, o relatório demonstra que:

46% dos educadores estudaram no curso de graduação a temática das relações étnico-raciais, 35% não estudaram e 17,9% não lembram. Somando os percentuais dos que não estudaram e os que não lembram, chegou-se a um percentual de 53,4%, mais da metade dos servidores da rede não tiveram formação inicial sobre a ERER”. (CODERER, 2021. p. 19-20).

De modo mais significativo, a carência na formação docente para o exercício da educação antirracista se demonstra latente nas respostas da entrevista realizada com os professores dos anos iniciais da educação básica. No Google Formulário, quando perguntados se

durante a formação, tiveram alguma disciplina (ou atividade) que trabalhasse as temáticas correlatas ao Patrimônio Cultural.

A pergunta sobre patrimônio cultural, parte está atrelada a todo campo conceitual da Lei 10.639/03, sobre educação étnico-racial e cultura africana e afro-brasileira, nos aspectos relativos à formação dos professores, nos cursos superiores de graduação e pós-graduação. Vejamos algumas respostas:

“Estudávamos através de temas transversais” (Professora 1).

“Não lembro”. (Professora 2).

“Sim, quando cursei Formação de professores na UEPA”. (Professora 3).

“Já fiz várias pós, mas nenhum trabalhou este tema. Infelizmente”. (Professora 4).

“Sim, porém bem superficial”. (Professora 5).

(PIRES, 2021).

Ainda refletindo sobre a formação dos educadores, recorremos à pertinência da produção da professora Wilma de Nazaré Baía Coelho (2009), em seu trabalho intitulado *A cor ausente*, quando discute a formação docente no antigo Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), concluindo que:

O IEEP, como a quase totalidade das instituições de formação de professores tem feito, furtou-se a desenvolver nos seus alunos um novo habitus. Ele não desenvolveu neles uma prática profissional que viabilizasse o enfrentamento da questão racial e a sua abordagem como um problema do sistema de ensino. (COELHO, 2009. p. 231)

O IEEP foi responsável até a década de 1990 pela formação dos professores que atuaram e ainda atuam nos anos iniciais da educação básica, inclusive na esfera municipal da cidade de Belém, quando ainda não havia a exigência de que a formação inicial desses professores se desse em nível de graduação nos cursos de licenciaturas.

Ocorre também, é que percebemos que dentre os educadores entrevistados no *Google Forms*, todos são graduados, embora alguns aleguem possuir mais de uma especialização. É incisivo o lamento sobre a superficialidade de suas formações nos aspectos em que consideraram o patrimônio cultural e histórico africano e afro-brasileiro como temáticas para o enfrentamento dos desafios da Lei 10.639/03. Semelhantemente, Bianca Ribeiro de Souza Ferreira (2013) assevera que:

A abordagem da temática africana e negro-brasileira torna-se conteúdo de fortes significações políticas e sociais, no contexto da sociedade brasileira. Assim, sua introdução nos currículos escolares, com ênfase para a perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais, apresenta e enfrenta dilemas e desafios de ordem política, pedagógica, ética e epistemológica, entre outros. (FERREIRA, 2013. p. 84).

A autora também nos chama atenção quando utiliza o termo “reeducação” das relações étnico-raciais, pois não nos lembramos de tê-lo percebido em outras produções acadêmico científicas aos contextos ora enunciados. Consideramos interessante porque *pari passu* ao referido trabalho, enquanto educadores e também como sociedade, reeducar significa tornar a fazer, e, no caso da administração municipal, admitir que não foi feito.

Significa admitir que a abordagem exigida por lei não inaugura um conhecimento novo, não debuta a partir da implementação da Lei 10.639/03, mas concebe um processo histórico educacional discriminatório, preconceituoso, e, sim, racista, que, embora admita que haja desigualdades, não as problematizou e, em grande medida, reproduziu-as, aproveitando-se de fatores que chamamos nesse esforço de “fatores de convivência”⁹, tais como: da hierarquia curricular imposta ou proposta, da sistemática de um calendário oficial, em que pese uma tendência a representar marcos cristãos, e outras especificidades orientadas por condicionamentos de organismos, instituições nacionais e internacionais, às políticas governamentais.

⁹ Grifos da autora.

É o reconhecimento das dimensões estruturais do racismo, evidenciados na ausência das políticas locais, que configuram o lastro de prejuízo à seara educacional. Sem a análise responsável dos instrumentos de diagnose e a formulação de instrumentos de avaliação contínua que se conecte a programas ou projetos político-educacionais de fato antirracistas, e, em último e não menos importante, ato. Se não houver formação docente contínua adequada, não é possível comprometer-se com o enfrentamento do racismo enquanto fenômeno estrutural.

Diante do exposto nesta secção, e ainda tomando por base o relatório de diagnose e a entrevista com professores, discutiremos nas duas próximas secções, as problemáticas pontuais sobre as implicações causadas pelo desconhecimento da Lei 10.639/03 e seus reflexos nos contextos escolares e à práxis docente.

DISTÂNCIAS ATLÂNTICAS: O RACISMO QUE NINGUÉM VIU E O FAZ-DE-CONTA QUE AFIRMA COMBATER

É bastante significativa a quantidade de educadores que afirmam desconhecer a legislação que ampara a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Isso reflete que as políticas de ação afirmativa em nível municipal não encontraram disposição político governamental, e sequer político-pedagógica para o processamento da demanda legal.

Considerando os resultados obtidos com o instrumento de diagnose formulado pela CODERER, a SEMEC/BELÉM aponta:

A necessidade de processos formativos que contemplem este objeto de estudo, pois o trato com a diversidade exige dos educadores novas competências pedagógicas para o desenvolvimento profissional na perspectiva da diversidade étnico-racial porque o trato com a diversidade não deve ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um, mas deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores (GOMES, 2012, p. apud CODERER/SEMEC/BELÉM, 2021. p. 23).

Não é apenas a lei que cai no limbo do desconhecimento, mas toda a discussão que se refere a ela: a falta de qualificação para o debate com a pauta — desde a Secretaria de Educação até as instituições escolares e o corpo técnico-administrativo, dentre outros — são impactos que repercutem no dia a dia da escola, principalmente na sala de aula, que historicamente já acumula uma série de desafios.

Há muito do racismo para se conhecer e enfrentar. Na entrevista com os professores solicitamos que nos dissessem o que é o racismo, e vejamos algumas respostas:

“Ter preconceito com alguém que seja diferente de você por raça ou cor da pele”. (Professora 2).

“Tudo aquilo que seja contra a identidade negra”. (Professora 3).

“Como ações que potencializam a diferença racial como algo a desmerecer a raça Negra.” (Professora 4).

“Desrespeito com a minha pessoa, me diminuindo e desprezando, por causa da minha cor de pele.” (Professora 5).

“Racismo é todo preconceito de cor, raça ou etnia; e acontece diariamente entre nós, e cada dia é necessário falar sobre esse tema principalmente nas escolas”. (Professora 6).

“O racismo é estrutural”. (Professora 7).

(PIRES, 2021).

A relação conceitual que os professores estabelecem acerca do racismo simbolicamente remete ao preconceito racial de marca¹⁰ e de origem¹¹. O fato de não haver implementação de pauta político-educacional influi sob os diversos aspectos da prática docente, e as raízes do problema tendem a ficar submersas. Quando o conflito acontece, a falta de qualificação acaba provocando o recrudescimento de práticas preconceituosas e discriminatórias, seja por parte dos alunos, seja no que tange à escola.

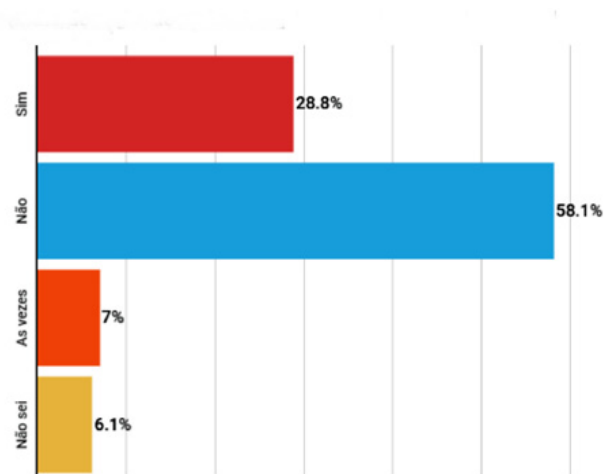
¹⁰ Racismo de marca: “Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca” (NOGUEIRA, 2007. p. 292).

¹¹ Racismo de origem: “quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem” (NOGUEIRA, 2007. p. 292).

Atentos a essa relação, observamos que apenas uma professora se refere ao racismo estrutural, que está intimamente articulado aos processos institucionais de silenciamento da pauta, da ausência de políticas educacionais antirracistas, que geram o desconhecimento da lei e o alijamento negro dos espaços de poder, dos espaços sociais de destaque e das benesses sociais. Tal ausência não deveria ser naturalizada a ponto de que tornassem imperceptíveis suas causas e efeitos.

Contudo, o próximo gráfico reporta exatamente os limites da discussão anterior, assim como os efeitos. No caso das informações abaixo elencadas, há apontamento ao não reconhecimento das situações de racismo no cotidiano escolar. Os indicadores de servidores que não observaram nenhuma situação de racismo, de discriminação e de preconceito chegaram ao total de 58,1% (CODERER, 2021. p. 26-28). Vejamos:

Figura 1 - Identificação de situações de racismo, preconceito e discriminação racial na escola



Fonte: Relatório de diagnose CODERER, SEMEC/BELÉM, 2021

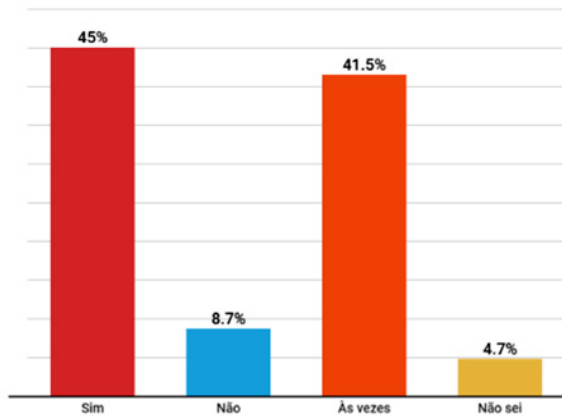
Retomando o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1996), antes visitado em Wilma de Nazaré Baía Coelho (2009), cuja análise consiste sobre as engrenagens que engendram práticas particulares na assimilação de determinada ideologia, e concebendo sua absorção tais práticas se tornam corriqueiras no dia a dia, no “inconsciente cultural” (BOURDIEU, 1996. p. 22), sendo que, de forma análoga, tal observação se processa nos resultados apontados pelo gráfico anterior.

Compreendendo que a escola é um campo de disputas, sobre o qual todos os dias inúmeros conflitos, preconceitos, discriminações se estabelecem, o racismo em suas mais variadas formas de discriminação e preconceitos, sendo uma ideologia naturalizada, não é percebida pela grande maioria dos educadores entrevistados.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PAUTA NO ÂMBITO ESCOLAR: DA CONDUÇÃO INDIVIDUAL DO PROBLEMA À RESOLUÇÃO COLETIVA

Refletimos sobre as contradições existentes nos aspectos de invisibilidade e de indiferença (BARROS, 2014) processadas no racismo estrutural, que ocorrem cotidianamente no contexto escolar, em que mais da metade dos educadores não tiveram formação inicial sobre a EREER. Outro número expressivo desconhece a legislação que a ampara, e um contingente ainda mais significativo naturalizam o racismo no cotidiano escolar. Estreitando mais a discussão, o próximo gráfico oportuniza perspectivas mais localizadas sobre as ações que abordam a educação às relações étnico-raciais na escola:

Figura 2 - Ações que abordem a EREER na escola



Fonte: Relatório de diagnose Coderer, Semec/Belém, 2021

Embora 45% dos educadores afirmem que as ações pela educação étnico-racial aconteçam no interior das unidades escolares, um quantitativo considerável de educadores afirma que tais ações só acontecem às vezes. Na impossibilidade de inferirmos sobre a qualidade de tais ações, articulando aos últimos dados, as inferências dos dados anteriores em que esses educadores não percebem situações de racismo na escola, e que a maioria alega não lembrar ou mesmo não ter recebido formação inicial com temas correlacionados à EREER, encetaremos a seguir algumas respostas obtidas na entrevista realizada no *Google Forms*.

Nos entremeios, em diálogo com o questionário semiestruturado, inferimos sobre certo padrão que se relaciona com os dados vistos anteriormente no relatório: os professores, ao se depararem com situações de racismo na escola, gerenciam o caso pontualmente com as “crianças envolvidas” ou encaminham os casos à coordenação, no intuito de que os coordenadores possam “resolver” o problema:

“Sim encaminhei a coordenação”. (Professora 2).

“Nunca presenciei”. (Professora 5).

“Sim. Conversei com aluno sobre a situação, dizendo que aquele ato era racismo, expliquei o que era racismo, comuniquei a coordenação da escola para chamar os responsáveis daquela criança”. (Professora 7).

(PIRES, 2021)

O racismo que não vemos, que não conhecemos ou que nos passa invisível move gatilhos, desperta empatia e treina a boca inocente. Pelos resultados esboçados no relatório e problematizados neste trabalho entendemos que o silenciamento da pauta étnico racial opera em favor da indiferença e de uma falácia metodológica que resume a ação docente à contingência do calendário acadêmico.

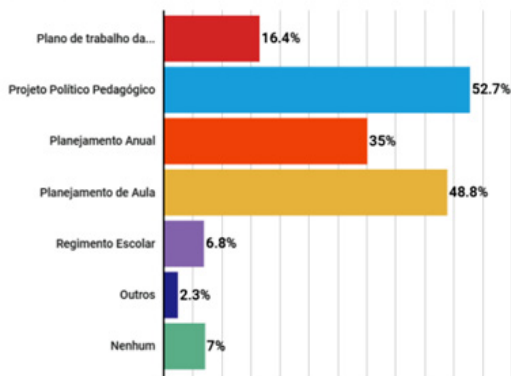
A ausência da política educacional municipal gerou uma ambiguidade sobre a formalização temática no que concerne à educação para a diversidade étnico-racial ao diálogo com o outro e das experiências desses outros sujeitos, que, sobretudo, perpassa pela formação histórica do reconhecimento de processos e pela consciência histórica. Mas, superadas as críticas, o que nos resta? Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018), na produção do artigo sobre a formação dos professores de História, dizem que:

A formação docente emerge, então, como instância estratégica no processo de implementação da lei, pois, por meio dela, os futuros professores seriam capacitados não apenas em acordo com a crítica à perspectiva que tem pautado a constituição da memória histórica, mas, sobretudo, no domínio das competências e habilidades necessárias ao combate às diversas formas assumidas pelo racismo no ambiente escolar. (COELHO; COELHO, 2018. p. 11).

Analisando o trecho encetado, e ponderando a diferença entre os contextos, é fato que a grande maioria dos professores da rede municipal que atuam na educação básica, como educadores generalistas, são pedagogos e de licenciaturas afins. Essa informação que não pode passar despercebida, ao peso de que possivelmente configure também uma das causas da precariedade para assunção da pauta.

No entanto, é a formação continuada de professores com foco na educação antirracista que “emerge como instância estratégica no processo de implementação da lei” (COELHO; COELHO, 2018. p. 11). Ao modo que, para atuação dos professores generalistas, o que é relevante é qualificá-los para que tenham domínio, competências e habilidades para o enfrentamento do racismo nos contextos escolares. Nesse sentido, tão importante quanto a qualificação docente com a pauta, a institucionalização desta nos documentos normativos da escola é consubstancial à implementação de esforços articulados de estratégias mais abrangentes ao confronto. Nesse sentido, acompanhemos no gráfico abaixo o percurso da EREER frente à institucionalização da pauta sobre os contextos educacionais em seus documentos normativos:

Figura 3 - A inserção da EREER nos documentos normativos da escola



Fonte: relatório de diagnose Coderer, Semec/Belém, 2021

Refletindo sobre os objetivos deste trabalho, consideraremos duas informações do gráfico acima: uma que diz respeito às normativas que correspondem à escola enquanto um âmbito coletivo, que são os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), que, conforme os dados, aparecem com o maior percentual de inserções à EREER; e a outra que corresponde ao âmbito particular da prática docente,

que é o plano de aula dos educadores, o segundo documento com maior número de inserções normativas do EREER.

Considerando o PPP, documento que reúne propostas de ações e metas que contemplam as demandas elencadas pela comunidade escolar, dentre as mais significativas aos aspectos do conhecimento, do modo de ensinar e da construção das aprendizagens; considerando contexto políticos e sociais, ancorados em argumentos e na instrumentalização pedagógica, concernentes ao processo de ensino, instiga-nos pensar sobre os aspectos de viabilidade desses projetos e em que medida podemos inferir que esses constituem intervenções significativas à EREER?

Consecutivamente, passamos ao plano de aula dos professores da rede municipal, o segundo maior instrumento normativo, destacando os termos percentuais das inserções da EREER na SEMEC/BELÉM. Até que ponto dialogam com o Projeto Político Pedagógico da escola? De quanta autonomia se reveste a prática docente? E o quanto a hierarquia curricular diante de outros conhecimentos demandados tornam exequível a EREER?

Não podemos intuir as respostas levando em conta apenas os gráficos. No entanto, na entrevista realizada com os professores pelo *Google Forms* podemos ter algumas pistas sobre outros aspectos dessa cadeia hierárquica que privilegiam alguns conhecimentos em detrimento de outros. Vejamos como responderam algumas professoras quando perguntadas se entendiam que havia hierarquia de alguns conhecimentos em detrimento de outros:

“Sim, sempre se leva em conta a escrita e os números”.
(Professora 3).

“Sim é possível e provável. As questões sociais e humanas são deixadas de lado, pois para muitos, essas questões, devem ser discutidas apenas nas famílias. No entanto, saber respeitar e entender, vai além de questão de comportamento. É necessário construir consciência de coletivo, de pertencimento cultural, de raízes ancestrais para que se possa valorizar o que se tem. Como não se trabalha isso na cultura Afrodescendente no nosso país, existe o desco-

nhecimento e a desvalorização de nossas raízes Africanas que acabam caindo no esquecimento. A valorização do conhecimento dos povos brancos, sempre vem a frente dos conhecimentos dos demais, deixando assim, que as outras fiquem no esquecimento”. (Professora 4).

“Sim... Pouco se valoriza pela Cultura Regional dos alunos. É um currículo “padronizado”. (Professora 5).

“Sim, em primeiro lugar no Brasil e português a matemática no país q não leva sua história a sério”. (Professora 7).

(PIRES, 2021)

Os gráficos e as entrevistas não são suficientes para responder todas as indagações, de modo a validar, refutar ou inferir mais profundamente acerca da qualidade das intervenções gerenciadas pela escola em seu contexto mais amplo com todos os seus agentes e segmentos, tampouco de forma localizada no plano de aula docente.

As entrevistas mostraram de forma unânime é que há uma hierarquia de conhecimentos, sobretudo nos anos iniciais da educação básica, que privilegiam a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas, e que relegam a necessidade da alfabetização histórica. Que esquece que a colonialidade precisa ser combatida em tenra idade: antes do letramento, antes que as palavras propaladas ganhem contornos discriminatórios.

Diante dos dados, não sobram dúvidas de que ao longo de aproximadamente quinze anos, após a implementação da Lei 10.639/03, o racismo foi uma política municipalizada pelos governos que ocuparam a administração pública da cidade de Belém no período citado, “acima de tudo” nas gestões de cunho conservador e elitista.

O racismo foi uma escolha consuetudinária da administração pública local que, mesmo sendo contemporânea do debate dos processos legislativos, dos desdobramentos a nível Federal, Estadual, e, sobretudo, das demandas sociais que legitimam a pauta, preferiu ser indiferente, invisibilizando a questão étnico-racial.

AXÉ: ESCRIVÊNCIAS DA SALA DE AULA E DE SEUS MICRO-CONTEXTOS GERADORES

O meu grande ifá foi a sala de aula: certo dia, um aluno de apenas cinco anos de idade, ao procurar o lápis em sua mochila, deixou cair uma porção de búzios, pra maioria dos alunos que estavam em sala, aquilo não quis dizer nada, mas, um único disparo, a palavra “macumbeiro”, desferido por dois colegas, nos disse muito sobre os processos de memória e identidade, acionados e os preconceitos imbricados na acusação. (Escrivências da autora, por volta de outubro de 2015).

Este relato se passa na Escola Municipal Almerindo Trindade, localizada na Rua do Acampamento, nº 276, que faz fronteira com os bairros da Pedreira e Telégrafo, atende mais de 700 (setecentos) alunos, distribuídos entre os turnos da manhã e tarde, foi uma das últimas escolas a extinguirem o turno do intermediário, por conta da alta demanda.

A prática do racismo é comum no cotidiano escolar. No caso relatado, percebemos que ali existiam três reféns de um processo histórico, que estruturou o potencial ofensivo daquela fala e que precisava de resposta contínua, pois não se poderia esperar por um dia no calendário. As ações pautadas com base no uso das didáticas críticas interculturais trouxeram discussões análogas ao EREER, como autoestima, representatividade, respeito, memória, identidade, patrimônio e pertencimento, tendo como fio condutor o patrimônio imaterial na tradição oral africana e afro-brasileira.

A proposta se debruçou sobre um contexto escolar com crianças a partir dos 4 anos de idade até aproximadamente 12 anos. Desse modo, compreende-se que, nesse espaço escolar, se lida com a infância em seus diferentes níveis de desenvolvimento, e, partindo do contexto de realidade da escola pública, nossos alunos também são protagonistas de realidades sócio culturais e econômicas distintas, que têm a escola como instituição que resguarda minimamente

as garantias sobre esses direitos, ao mesmo tempo em que acabamos concorrendo com a dura realidade fora desse ambiente e o atentado a tais direitos.

Compreendendo tais vivências em sua pluralidade e as necessidades do lúdico na infância, concentramos nesta proposta estratégias para utilização mais dinâmica do fazer literário, do imaginário, do brincar e do brinquedo, e de experiências escolares que pudessem dialogar com temas sensíveis, como o racismo e suas inúmeras formas de preconceito.

Portanto, buscando promover diálogos, que considerassem a afirmação da autoestima forjada por meio da construção, do reconhecimento das identidades culturais enunciadas nos processos históricos, e de suas interlocuções com o outro, chamados à condução de nossas práticas pedagógicas as didáticas da crítica intercultural, em que Vera Maria Candau (2009) foi o nosso principal aporte teórico, por reconhecer a proximidade entre a educação e o viés cultural, que atua:

Para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAU, 2009, p. 59).

Foi pensando nessa relação com o outro, com o diferente, que o projeto “Por dentro das Áfricas: por mais Consciência Negra o ano Inteiro” celebrou o diálogo entre escola e as questões da infância e juventude. Nesse celebrar, fundam-se as percepções sobre o direito a diferença, percebida, questionada e atritada no conviver do cotidiano de sala de aula, questão essa que reverbera na autoestima, no respeito ao outro, nas relações de confiança e autoconfiança, sendo também alicerçadas por meio da aquisição de conhecimentos formalizados no currículo escolar.

Figura 4 - Construindo caminhos de pertencimento



Fonte: Acervo pessoal da autora

Com efeito, a intervenção proposta, concentrou estratégias em interfaces didáticas, que reverberam pela construção das identidades, oportunizando a promoção do debate respeitoso sobre temas sensíveis à infância no ambiente escolar, que se fazem presentes no contexto sócio afetivo. Moreira e Câmara (2008), salientam sobre a importância da reflexão sobre identidade na atualidade:

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. (MOREIRA; CÂMARA, 2008. p. 39).

Uma das funções sociais das instituições escolares é justamente a de efetivar a participação cidadã, formar indivíduos críticos, socialmente responsáveis ao cumprimento de seus deveres e para o exercício da cidadania, em que pese o reconhecimento das diferenças e toda dialética que se refere a elas. Desse modo, relativo ao preconceito encetado no relato que inaugura este capítulo: como construir caminhos de pertencimento integrando nossas diferenças?

Na intervenção ora apresentada, buscamos antes do Atlântico as respostas ao desafio lançado pelo currículo vivo: o racismo, o preconceito e as discriminações, que, por certo, teriam se acirrado se não soubéssemos dos caminhos Pré-Atlânticos que se atravessam em nós. O que cabe dentro de um barquinho de papel? O que se vê e o que está invisível?

Onde começa a história da população negra, que é a nossa história? Para tanto, não daria conta de escrevê-las só. Nos dois últimos tópicos deste trabalho, escolhemos fazer a travessia compartilhando com elas, as Yás¹², para depois viver com eles, os alunos, o compartilhamento de aprendizagens.

CONSTRUIR COM O OUTRO: INVENTARIANDO A ORALIDADE E INTERCAMBIANDO EXPERIÊNCIAS

“No caso do ilê, que é de Nação Ketu, são as mulheres (yás), as Yás Egbés que realizam os contos, que educam utilizando a oralidade, fazendo a manutenção da tradição oral”. (Mãe Nalva de Osum, Yalorixá do Ilê Yabá Omi, ACIYOMI, março de 2015).

Já havia, por parte da autora, interesse em construir um inventário sobre os aspectos míticos da oralidade presentes na tradição oral Iorubá, no Candomblé *Ketu*¹³, havendo iniciado a aproximação com o terreiro que está localizado na Rua da Olaria, nº 34, no bairro

¹² Yás: Mães, na língua Iorubá, segundo a Yalorixá, Mãe Nalva de Osum.

¹³ Cf. Pierre Verger (2003).

da Terra Firme. A Yalorixá, Mãe Nalva de Osun, tinha ouvido falar sobre os livros de pano que a autora já confeccionava com perspectivas inclusivas, e convidou-me para um bate-papo no Terreiro.

Desse modo, juntamos nossas necessidades e efetivamos a troca compartilhada: o Ilê (Casa de Axé) participou com o *itan* sobre a “Origem do mundo na Visão *Iorubá*” e nós com a expertise na confecção de livros de pano demos, então, início à coleta dos aspectos patrimoniais do acervo oral, e, em seguida, algumas semanas depois, realizamos a devolutiva ao terreiro, com a oficina de livros de pano, trabalhando uma versão do conto sobre a “Origem do mundo”, generosamente compartilhado por Mãe Nalva.

No terreiro percebemos que a comunidade possui um trabalho de combate ao racismo bem consolidado, inclusive contando com a participação da comunidade do entorno, com palestras e com rodas de conversa, pautando diversos temas de interesse da comunidade do terreiro e circunvizinha. Além de um perceptível engajamento político, cultural e social com a participação de Mãe Nalva em diversos fóruns relacionados às comunidades tradicionais.

Não é interesse dessa iniciativa discutir a religiosidade. Nosso interesse é cultural, ou seja, pela pluralidade de possibilidades e conhecimentos que a cultura *Iorubá* apresenta por meio de seus *itan*. Ao modo de que oportunizam outras perspectivas de origem do mundo que dialogam com as competências gerais do ensino de História, ao longo de toda trajetória educacional dos estudantes, que é o de “utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo para compreender a realidade, colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BNCC, 2018).

Compreendemos que, para além da escola, os elementos da cultura Africana e afro-brasileira possuem um repertório riquíssimo a ser explorado. Desse modo, se os materiais didáticos, os livros, as literaturas e as expertises ainda não dão conta ou não chegam à escola, é esta quem deve criar pontes, flexibilizar diálogos, mediar conflitos, decolonizar o conhecimento e, por fim, aprender com o outro.

Nesse período das partilhas aconteceu a situação de racismo na sala de aula. Foi então que pensamos na possibilidade de levar o livro confeccionado no terreiro para ações de inserção à cultura africana e afro-brasileira com o conjunto da escola, a fim de discuti-lo à luz da Lei 10.639/03, vinculado ao projeto de intervenção de Sala de Leitura, minha lotação na época.

INTERCULTURALIDADE, DECOLONIALIDADE E PATRIMÔNIO: POR MAIS CONSCIÊNCIA NEGRA O ANO INTEIRO

Foi a partir do itan “A origem do mundo na visão Iorubá”, compartilhado na contação de histórias do projeto de Leitura, que introduzimos os caminhos pré e pós Atlânticos que subsidiaram nossas práticas e a escolha dos conteúdos, e que também seguiram em sua episteme, os alinhaves das didáticas críticas interculturais¹⁴, para a construção do projeto “Por dentro das Áfricas: por mais consciência negra o ano inteiro — Didáticas interculturais e decolonialidades para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”.

Cada sociedade tem seu mito ou mitos sobre a origem do mundo. Com efeito, coletamos e confeccionamos em livro de pano a história “A origem do mundo na Visão Iorubá”, gentilmente narrada pela Ialorixá Mãe Nalva de Osun. Lembramos, por meio de nossas práticas, que a historicidade negra não começa — e tampouco termina — com a escravidão. Há outras rotas, outras áfricas a serem descobertas, e uma imensidão de saberes, uma ecologia de saberes a tomarmos ciência e retribuirmos em forma devolutiva à sociedade, por meio do fazer docente. O livro de pano foi o pretexto à condução de todo o projeto.

Ao racismo, o papel da escola é desenvolver ações responsáveis, a fim de afirmar a autoestima, forjada a partir da construção e reconhecimento das identidades culturais, enunciadas nos processos históricos, que são chamados a discussão em sala de aula, por meio

¹⁴ Cf. CANDAU, 2018, p. 131.

da atuação de didáticas críticas interculturais, decoloniais (RESTREPO; ROJAS, 2010) ao conhecimento, ou ainda mais longe, didáticas libertadoras, ancoradas nos debates das obras freireanas.

Este projeto desenvolveu-se ao longo de um ano inteiro, dividiu-se nas etapas: pesquisa-ação (no terreiro), mediação pedagógica (com o *itan* a Origem do Mundo na Visão *Iorubá*), intervenção pedagógica (com a proposição de diversas oficinas: tranças, bonecas de tecido, afro-gravura, colagens, contos africanos e de afro-brasileiros...), socialização (exposição dos trabalhos realizados pelos alunos, com apresentação feita por eles) e avaliação.

Buscamos favorecer a sensibilização discente às temáticas raciais com adoção de literatura e repertório cultural que reportasse às africanidades e historicidade africana e afro-brasileira. Durante a culminância pela Semana da Consciência Negra, os alunos socializaram parte dos conhecimentos adquiridos e os resultados dos trabalhos construídos ao longo do ano e de forma inédita trouxemos uma oficina de tranças, realizada pela historiadora e ativista Nazaré Cruz.

Embora de imediato o projeto tenha chamado a atenção dos alunos, também tivemos impasses, preconceitos dentre os alunos maiores e algumas reclamações de pais, em sua maioria alegando motivos religiosos. Nada que formação, trabalho conjunto não pudesse resolver. Porém, é a tomada conjunta e institucional que precisa ser muito bem alicerçada. O projeto, embora tenha sido idealizado pela professora Fernanda, precisa do engajamento de todos os seguimentos da instituição.

Um ano de projeto não foi suficiente para imprimir mudanças de hábitos mais incisivas, embora tenhamos percebido mudanças de atitudes pontuais com os alunos que participaram mais ativamente das propostas e das socializações. Ao final de 2016, as turmas caminharam, alunos mudaram, e ainda é preciso disputar a referida práxis no seio de um projeto de intervenção ao racismo, que esteja representado nos documentos normativos da escola para que o isolamento ou a prática solitária não o dilua, fazendo-o desaparecer.

Avaliamos que é necessário que a presente proposta encontre ecos num projeto político educacional maior, que reverbere pela cidade, que cumprimente o direito a alteridade e ao reconhecimento de culturas e cosmogonias pluriversais, já garantidas pela Lei 10.639/03 e pela Lei 11.645/08. Todavia, ainda tão pouco celebradas nos tratados pedagógicos das instituições de ensino. Portanto, para além dos tratados pedagógicos dos muros da escola, é preciso pensar em novas estratégias de combate ao racismo, que concebam outras arquiteturas, outras representações, outras poéticas, que reivindique os espaços da cidade, que admita a coexistência desses universos. Nesse sentido, os livros de pano assumem uma tomada histórica e cultural consciente, que admite a riqueza desses universos e “toma a diferença como vantagem”¹⁵.

¹⁵ Cf. FERREIRO, 2001, p. 89-90 *apud* LERNER, 2007, p. 10.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço ora apresentado dimensiona uma pequena parte das problemáticas decorrentes da ausência de políticas educacionais antirracistas no município de Belém. Diante da complexidade da temática, buscamos caracterizar os efeitos do silenciamento da pauta étnico-racial, considerando os desdobramentos político governamentais nas três esferas de poder: Federal, Estadual e Municipal após a implementação da Lei 10.639/03. Suas repercussões às políticas municipais pela formação de educadores e considerando as dificuldades trazidas pela demanda, compartilhamos minhas experiências enquanto educadora, no trabalho com a temática da EREER.

Há alguns dias a SEMEC/BELÉM nos chamou para socializar as práticas de promoção para educação das relações étnico-raciais, em virtude do projeto “Por dentro das Áfricas, por mais consciência negra o ano inteiro”. Com certo espanto, vimos que os educadores presentes nem chegavam a dez. Somos uma gota diante de um Atlântico de desigualdades, temos muito o que aprender uns com os outros e muito o que desconstruir. Ouso dizer: devemos decolonizar em nossas práticas educacionais, políticas e acadêmico científicas.

O trabalho ao arguir a Lei 10.639/03 suscita uma série de inferências consoantes às práticas político-administrativas locais, sobre as quais, com base nas fontes, afirmamos uma evidente intencionalidade de apagamento dessa lei nas políticas educacionais do município, que, ao postergar a institucionalização de ações de combate ao racismo, reafirma o racismo estrutural com repercussões significativas ao âmbito educacional.

Na análise do relatório e no cruzamento dos dados deste com a entrevista no *Google Forms*, as fontes apontaram que a não adoção da lei nas políticas educacionais repercutiram de modo negativo aos aspectos da qualificação docente, pois não houve formação dos educadores para Educação das Relações Étnico-Raciais, e que, portanto, a escola, ao invés de ajudar a mitigar os efeitos do racismo, possivelmente provocou o seu recrudescimento.

Outro dado importante é que os sujeitos considerados na diagnose e na entrevista são, em sua maioria, professores generalistas e não de disciplinas específicas. Desse modo, compreendendo as determinações da lei e a necessidade de formação desses educadores, que conhecimentos podem ser considerados como requisitos fundamentais a especificidade de tal formação? Constatamos que há ainda muitas perguntas sem respostas.

Academicamente, as proposições a temática não se esgotam neste empreendimento. Elas sinalizam que existem muitos caminhos e direções a seguir, sobretudo na práxis docente, em que existem inúmeras pontes para construir e muitos desafios a empreender, demonstrando ainda que são imperiosas as ações de fomento à formação docente, ao atentarmos às fontes e as análises esboçadas.

Pensando na ampliação da pesquisa, compreendemos que ainda há carência de produções acadêmicas que avaliem a implementação da lei nas políticas governamentais em contexto local. Com mais detalhes, estabelecendo outras comparações que acenem com possibilidades de construção de outras perspectivas, abordagens e sujeitos.

Todavia, esse trabalho, além da pesquisa histórica, também dialoga com a licenciatura: sugere a emancipação epistêmica, didática, metodológica e curricular, para produção de novas bases de conhecimento que possam produzir ações eficazes de enfrentamento ao racismo e à colonialidade, e o relato de experiências contém um aceno a essas possibilidades. Não é para ser seguido, não se trata de uma receita de bolo, compreendemos que cada prática tem seu próprio caminho, mas serve para inscrever uma disposição epistêmica, intercultural e libertadora.

Aos que consideram que as epistemologias decoloniais e interculturais estão longe, então que minimamente traduzam os postulados freireanos em seus afazeres, pois se, ao invés de se inspirar em Freire, pudéssemos reproduzi-lo, nossas práticas já seriam interculturais há pelo menos três décadas.

Toda alfabetização precisa ser histórica. Toda pedagogia precisa ser histórica. Não podemos superar o racismo sem instru-

mentalizar nosso olhar. O trabalho de Marc Bloch (2001) nos deixa de legado o ofício. Seguindo também o pensamento de Hampaté Bá (2010), a palavra viva é, em nossa incursão, assumidamente um remendo ao soneto. Por sim, seja qual for a forma que a palavra assuma, concebemos que o verdadeiro legado é a consciência histórica, capaz de libertar os sujeitos no tempo presente, capaz de verdadeiramente fazer frente ao racismo em suas estruturas.

REFERÊNCIAS

- ALEGRE, Sian Carlos. **Desde baixo, à esquerda e pelo sul**: desobediência epistêmica e desobediência geográfica. Orientador: Dilermando Cattaneo. 2014. 69 f. TCC (Graduação) — Curso de Geografia, Universidade Federal da Fronteira do Sul, Erechim, 2014. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/pre-fix/2631/1/ALEGRE.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BÁ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África I**: Metodologia e pré-história da África. Tradução: UNESCO. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.
- BALANDIER, Georges. **As dinâmicas sociais**: sentido e poder. Tradução: Gisela Stock de Souza e Hélio de Souza. São Paulo, Rio de Janeiro: Difel, 1976.
- BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor**: diferenças e desigualdades na formação da sociedade brasileira. Petropolis: Vozes, 2014.
- BELÉM. Câmara Municipal de Belém. **Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino, na disciplina história, de conteúdo relativo ao estudo da raça negra na formação sócio cultural brasileira e dá outras providências. Belém, 1994.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORTOLUCI, José Henrique. **Pensamento eurocêntrico, modernidade e periferia**: reflexões sobre o Brasil e o mundo Mulçumano. 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado em História Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tdc-24112009-102949/pr-br.php>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial** — PLANAPIR. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CASARA, Rubens. **Precisamos falar da direita jurídica**. In: O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil. I ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a Lei 10.639/03 — Percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores** — Pará, 1970-1989. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

DEUS, Zélia Amador. **Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse**. Belém: Secult, 2019.

ETIENNE, Manariho. Mundo Plural: Iorubá. **Sem Fronteiras**, Taboão da Serra, n. 249, p. 21, abr. 1997.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: EDUFPB, 2005. p. 201-212.

FERREIRA, Bianca Ribeiro de Souza. **Relações étnico-raciais na escola pública:** o caso do Colégio Mário Costa Neto. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-BIANCA-RIBEIRO-DE-SOUZA-FERREIRA.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

LABORNE, Ana Amélia Paula; GOMES, Nilma Lino. Professores Universitários, classificação e identidade racial. In: AMORIM, Santuza; PRAXEDES, Vanda Lúcia (Orgs.). **Educação e relações étnico-raciais:** desafios, limites e possibilidades. Belo Horizonte: EDUEMG, 2017. p. 113-134

LERNER, Delia. **Enseñar en la Diversidad**. Buenos Aires: Lectura y Vida, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e Identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-66.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O Lulismo e os governos do PT: ascensão e queda. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O tempo da Nova República:** da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 415-445.

MUNANGA, Kabengelé (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.

NYAMIEN, Francy Rodrigues da Guia; TERUYA, Teresa Kazuko. Materiais Audiovisuais: em foco a cor da cultura. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 12., 2013, Maringá. **Anais eletrônicos** [...] Maringá: UEM/PPE, 2013. p. 1-16. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_0/84.pdf
Acesso em: 10 dez. 2021.

OLIVEIRA, Luiz H. S. “Escrevivências”: rastros biográficos em Becos da memória, de Conceição Evaristo. **Terra roxa e outras terras**, Londrina, v. 17-B, p. 85-94, dez. 2009.

PARÁ. Decreto nº 1.403, de 20 de novembro de 2008. Cria o Conselho Estadual de Política de Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 2008. Disponível em: <<http://www.ioepa.com.br/pages/2008/2008.11.21.DOE.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PARÁ. **Decreto nº 1.404, de 20 de novembro de 2008**. Institui o Plano Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - PEPPIR, nos termos das diretrizes estabelecidas pela Lei nº 6.941, de 17 de janeiro de 2007, que estabelece políticas públicas específicas à população negra do Estado do Pará e dá outras providências. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 2008. Disponível em: <<http://www.ioepa.com.br/pages/2008/2008.11.21.DOE.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PIRES, Fernanda Oliveira Lopes. Os impactos da Lei 10.639/03 sobre a ação docente. [Entrevista concedida a] Fernanda Oliveira Lopes Pires. **Google Forms**, mai. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y Clasificación Social. In: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y Horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 285-327.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Tradução: [S.I.]. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005. p.118-142.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión Decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: EDUNICAUCA, 2010.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção de igualdade racial no Brasil (1986-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RODRIGUES, Edmilson. Modos petistas de governar. In: MAGALHÃES, Inês; BARRETO, Luiz; TREVAS, Vicente. Governo e cidadania: balanço e reflexões sobre o modo petista de governar. São Paulo: Perseu Abramo, 1999. p. 26-34.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença** — A perspectiva dos Estudos Culturais. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, Daniela Barreto de; SOUZA, Adílio Júnior de. Itan: entre o mito e a lenda. **Letras escreve**, Macapá, v. 8, n. 3, p. 99-113, 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In: THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Tradução: Sérgio Régio Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

THOMPSON, Edward Palmer. **Senhores e caçadores**: a origem da Lei Negra. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **The poverty of theory and other essays**. London: Merlin, 1978.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGER, Pierre. **Dieux D'Afrique** — Lendas Africanas dos Orixás. 3. ed. São Paulo: Corrupio, 2003.

VIANA, Iamara da Silva; MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. Educação patrimonial e ensino de história: Diálogos. **Encontros**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 20, p. 49-62, jan./jul. 2013.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas bases para o ensino da História da África no Brasil** (Considerações preliminares). Tradução: [S.I.]. [S.I.: s.n.], 2005. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849149/mod_resource/content/1/WEDDERBURN,%20Carlos.%20Artigo%20cient%C3%ADfico.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

Athos Matheus da Silva Guimarães¹

**A DATA MAGNA PARAENSE NAS
DINÂMICAS DA GLOBALIZAÇÃO:
“PERFORMATIVIDADE” E O
ESQUECIMENTO SOBRE O DIA 15 DE
AGOSTO NO ENSINO E NO ESPAÇO
ESCOLAR²**

¹ Formado no curso de Licenciatura em História do Campus universitário da UFPA localizado no município de Ananindeua.

² Este trabalho é um dos produtos do Projeto de Pesquisa “Adesão do Pará à Independência: memória e ensino de História”, no período de 2017 a 2018, desenvolvido na Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Ananindeua, com recursos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC-CNPq). Este projeto foi coordenado pelo Professor Dr. Adilson Brito (UFPA). Um esboço deste trabalho foi apresentado em formato de pôster e sendo premiado no 30º Simpósio Nacional de História - SNH, realizado na cidade de Recife – PE em 2019.

INTRODUÇÃO

A globalização faz presença em diversos setores políticos, sociais, culturais, econômicos e dentre outros, como é o caso da educação. A educação é uma das pautas mais frequentes em discussões no âmbito internacional no que trata a organização e o desenvolvimento para atender os interesses e as necessidades do mercado (LOPES; LÓPES, 2010). O objetivo das pautas assíduas sobre a educação está atrelado aos interesses deste setor servir como um produto lucrativo (BALL, 2004). As discussões não estão no campo ético e humano, mas estão alocados no interesse do mercado internacional de obter eventuais lucros com a educação (BALL, 2004; LOPES; LÓPES, 2010). Uma das marcas deste processo é o desenvolvimento da “performatividade” no sistema educacional, visando à formação do alunado como trabalhadores com as qualidades para atender as necessidades do mercado de trabalho (BALL, 2004; LOPES; LÓPES, 2010). Podemos identificar essa questão no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sendo aplicado anualmente como método de avaliação de habilidades e competências do alunado brasileiro; também sendo utilizado como marcador de qualidade das escolas brasileiras e servindo como referencial de planejamento e preparação de aulas por parte dos docentes (LOPES; LÓPES, 2010). O objetivo traçado para educação a partir dos elementos apontados é organizar a educação e a escola como espaço de preparação do alunado para o mercado de trabalho, transformando o espaço escolar como formador de trabalhadores e não oportunizando aulas que auxiliem os discentes para a cidadania, ética e para a vivência na sociedade. A partir deste cenário, como as identidades e as memórias coletivas podem ser discutidas no espaço escolar? Como as memórias coletivas de uma dada região podem ser alocadas em um espaço escolar de nível médio inserido nestas questões de nível global?

Esses questionamentos estão ligados às reflexões desenvolvidas sobre a Data Magna do Estado do Pará construída para servir como elemento de fortalecimento da identidade nacional a partir

do regional, principalmente na tentativa de contribuir para a fomentação do “ser paraense”. A efeméride paraense foi selecionada e moldada, segundo consta o projeto do então deputado estadual Zeno Veloso, para servir como uma comemoração para o desenvolvimento da identidade regional, numa busca de fortalecer o “ser paraense” (ALEPA, 1996). Essa memória histórica apresenta a narrativa do processo da “Adesão do Pará à Independência do Brasil”, utilizando da perspectiva central deste processo historiográfico de um grande acordo pacífico entre os sujeitos políticos da capital da província do Grão-Pará para aderir ao projeto da Independência que estava em curso, oriundo do Rio de Janeiro.

Essa data comemorativa demonstra, anualmente, uma peculiaridade: a falta de grandes comemorações nas ruas. Não é visível a euforia dos sujeitos com essa data comemorativa, havendo uma ausência de um sentimento de festividade nas pessoas em relação ao feriado e sendo um dia que pouco se vê manifestações contundentes em relação à Data Magna. Geralmente este dia resume-se a um professor convidado para fazer breves comentários em periódicos do estado sobre o tema, como também o dia proporciona o fechamento de estabelecimentos privados e públicos. Todavia a sociedade não se sente seduzida a sair às ruas e comemorar, não havendo grandes euforias ao ar livre. Apesar de ser uma data comemorativa, uma data tida como regional, ela não possui ligações “sólidas” com a população para mobilizar os sujeitos a comemorem no dia em questão. Quais são as razões dessa data comemorativa não ter tanta relevância ao ponto de não causar euforia no dia 15 de agosto? Uma hipótese para essa ausência de manifestações em relação à Data Magna do Estado do Pará pode estar vinculada a falta de publicidade nas salas de aulas sobre o processo histórico que fundamenta a data comemorativa, ocasionando o esquecimento sobre a “Adesão do Pará à Independência do Brasil”.

Para contribuir nesta discussão selecionamos o espaço escolar para entender a construção de identidades de nível regional, o espaço escolar selecionado foi a Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Antônio Gondim Lins, localizada no município de Ananin-

deua-PA. Essa escola atende jovens e adolescentes que estão frequentando o nível médio; razão desta escolha também está ligada ao fato do projeto de lei apresentada na Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA) apontar a necessidade do desenvolvimento de atividades sobre a “Adesão do Pará à Independência do Brasil” no espaço escolar como uma maneira de resguardar a memória histórica fomentada para ser comemorada (ALEPA, 2019). Além disso, o principal objetivo é entender o esquecimento sobre a Data Magna do Estado do Pará nesse espaço escolar de nível médio.

A PRESENÇA DA GLOBALIZAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

A educação, seja pública ou privada, recebeu ressignificações nos últimos anos por aspectos ligados à globalização (LOPES; LÓPES, 2010). Esses aspectos estão ligados a reflexões políticas, culturais, econômicas e também no âmbito social. A educação é colocada em reflexão por esses aspectos a partir da sua relevância perante a sociedade, principalmente o fato de estar lidando com crianças, jovens e adolescentes no processo de formação, como também na trajetória de vida que vários discentes idealizaram após a sua participação no Ensino Médio.

Por conta do movimento global nas relações pessoais e institucionais, a análise sobre a educação dificilmente ficará restringida apenas no âmbito local, pois a educação se tornou um ponto frequente em discussões no âmbito econômico, mobilizando diversos agentes internacionais (BALL, 2004; LOPES; LÓPES, 2010). Organizações internacionais e Fundações Culturais, ligadas a grupos empresariais de multinacionais, fortaleceram a sua presença ao longo dos anos refletindo e organizando planos e metas para o desenvolvimento educacional, contribuindo para alterações na organização da educação (AVELAR; BALL, 2017). Avelar e Ball (2017) apontam que os planejamentos e a introdução de políticas públicas estão cada vez mais ligados às orientações internacionais a partir das fundações

culturais, ou a “nova filantropia”, no desenvolvimento educacional. Os autores ainda pontuam que as distâncias que haviam entre o Estado e os grupos empresariais, a partir das fundações culturais, vão sendo superadas desde o envolvimento de agentes públicos, ou que já tiveram algum cargo público, nas discussões que as fundações proporcionam a partir de eventos sobre educação. Assim, a participação de fundações culturais na organização educacional tende a contribuir para o fortalecimento de uma padronização da educação, influenciando nos elementos que compõem a escola, como os livros didáticos, a estarem voltados para as orientações que são apresentadas como caminhos para o desenvolvimento educacional da região.

A globalização é um ponto para entendermos as mudanças que foram introduzidas no espaço escolar, principalmente no que tange a tentativa de uma padronização educacional e também no processo de alinhamento internacional na maneira como é organizada a educação. Mais especificamente, é importante destacar a participação do setor privado no desenvolvimento de diretrizes e de metas para a organização educacional, principalmente tendo a participação de agências multilaterais nesse processo de formação da educação e do espaço escolar (BALL, 2004; LOPES; LÓPES, 2010). Nesse movimento global que faz presença em diversos setores, como a educação, diversas empresas almejam sua participação na conquista de espaços que possam realizar as privatizações do setor público, realizando a prestação de serviços na área educacional com vendas de materiais, capacitação dos docentes, etc., almejando a conquista de negócios e lucros com a prestação de atividades (BALL, 2004).

Essas movimentações propõem a ressignificação da participação do Estado na organização e realização da educação na região. Não descartando a sua presença, por hora a diminuindo, pois, ainda muito interessa o financiamento por parte de governos nacionais em serviços que as empresas privadas realizarão (BALL, 2004). É importante observar estas questões a partir da ideia, como apontou Stephen Ball (2004), da dinâmica entre o global e o local no processo de organização de serviços por parte do Estado, em si-

multâneo, havendo a participação do setor privado no desenvolvimento dessas atividades (BALL, 2004; LOPES; LÓPES, 2010). O Estado terá sua participação ressignificada, ocorrendo a troca de funções, tirando o Estado como um agente provedor para uma presença avaliadora dos serviços prestados (LOPES; LÓPES, 2010). A presença desses órgãos, além de tantos outros, na educação é condicionada ao fator econômico, pois com as novas demandas surgindo no mundo do trabalho, as mudanças nas relações econômicas, exigem alterações na formação do discente; principalmente quando “surgem novas exigências em relação às competências e habilidades entendidas como necessárias ao trabalhador capaz de se inserir no mundo do trabalho em mudanças cada vez mais aceleradas” (LOPES; LÓPES, 2010, p. 92). Esta questão atinge a todos da comunidade escolar, principalmente os docentes que são exigidos, de uma maneira discreta ou direta, a auxiliar na formação desses discentes como trabalhadores que estejam alinhados com as necessidades apontadas pelo mercado de trabalho e pelo sistema econômico (CERRI, 2004; LOPES; LÓPES, 2010).

Sendo assim, a educação é introduzida e organizada também a partir da lógica do mercado de trabalho, a serviço da preparação de jovens e adolescentes para atender às novas exigências que surgem, como também este mesmo sistema financeiro atua na tentativa de diminuir a presença do Estado neste processo de organização educacional (LOPES; LÓPES, 2010). Essa perspectiva demonstra que o sistema educacional, o espaço escolar e a comunidade escolar são direcionados a atuarem como sujeitos a serviço do mercado, principalmente os estimulando a participarem de processos avaliativos que analisam as habilidades e as competências de cada discente, como também outras avaliações que servem para verificar a atuação das escolas e os introduzindo em uma espécie de *ranking*. Como aponta Dametto e Esquinsani (2015) sobre o surgimento desses *rankings* ligados a perspectiva da demonstração de qualidade e eficiência de cada escola, principalmente por conta dos resultados dos discentes em participações em avaliações nacionais serem divulgadas e utilizadas como

comparações entre os serviços educacionais e alimentando disputas entre instituições escolares na busca de apresentar o melhor serviço e atrair alunos para sua instituição.

Outra dimensão dessa globalização educacional é a introdução de avaliações de habilidades e competências que os discentes devem possuir na lógica educacional voltada para o setor financeiro. Uma das características dessa dinâmica global é a introdução da “performatividade”, principalmente condicionando discentes, docentes e as escolas num processo avaliativo (BALL, 2004; LOPES; LÓPES, 2010). Alicia Lopes e Silvia López (2010), como também Stephen Ball (2004), apontam que essa característica da “performatividade” apresenta as exigências elencadas para a formação de um trabalhador alinhado aos interesses do mercado e também aos processos avaliativos que são utilizados para averiguar o nível educacional da região.

É possível observar esta característica no processo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principalmente proporcionando a avaliação da performance do aluno brasileiro, especialmente tendo suas notas servindo como base para avaliar os discentes e sendo utilizada como um dos marcadores de eficácia das escolas brasileiras. Este certame se tornou uma base de referência para a introdução dos desempenhos necessários para a vida dos discentes atrelados às necessidades que o mercado apresenta (LOPES; LÓPES, 2010). Ligado a isto, as avaliações em massa ou em larga escala, como é o caso do ENEM, desencadeia a competitividade entre sujeitos e instituições escolares, e a perspectiva da preparação dos discentes para estes certames, como também essas provas servem como indicador de desempenho para as diversas empresas analisarem o desenvolvimento do sistema educacional da região (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015; ESQUINSANI, 2010; ZANCHET, 2003).

O ENEM é utilizado como referência, a partir dos resultados dos discentes, como um parâmetro nos métodos a serem implementados ou alterados no espaço escolar, atrelado nas reflexões produzidas para a educação, tanto em um aspecto global, quanto nacional

(LOPES; LÓPES, 2010). Nesse processo, as relações educacionais e o entendimento dado ao ensino são reformulados para serem condicionados à lógica do mercado, principalmente redefinindo a educação para o cumprimento de metas que serão estabelecidas (BALL, 2004). Desta maneira, pode haver uma padronização da educação no objetivo de cumprir as metas e os objetivos traçados. O ENEM se torna um agente que influencia a educação e a comunidade educacional, sendo utilizado como indicador de qualidade e eficiência que os discentes necessitam obter e reverberando sua presença na construção de currículos e outras espécies de avaliações (CARNEIRO, 2012; CERRI, 2004; LOPES; LÓPES, 2010; ZANCHET, 2003).

A construção da educação e dos conteúdos que serão levados para a sala de aula tem sido reformulada. Com o objetivo de atender as orientações dadas pelas instituições internacionais e pela presença do ENEM, diversos assuntos de cunho regional de alguns estados são deixados de lado para a formação dos discentes vinculados aos interesses postos no campo educacional. O ENEM se tornou uma referência para a formação dos discentes que almejam uma formação superior, principalmente realizando a avaliação no final do Ensino Médio. As avaliações em massa também influenciam no planejamento e na atividade docente, pois essas provas também serão utilizadas para determinar o sucesso ou fracasso do docente a partir dos resultados obtidos pelos discentes nesses certames, deixando de lado a subjetividade do professor para cobrar a melhor preparação do aluno para essas provas (BALL, 2004; CERRI, 2004; ESQUIN-SANI, 2010; LOPES; LÓPES, 2010; ZANCHET, 2003).

DINÂMICAS DA PERFORMATIVIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA

As dinâmicas do global e local proporcionam a formação de avaliações e orientações da maneira como a educação pode ser mais “rentável”, principalmente quando o assunto é a formação de discentes para o mercado de trabalho, como apontado anteriormen-

te. Desta maneira, os olhares direcionados para a educação não estão centrados em questões somente pedagógicas, mas estão focados na introdução das alterações almejadas para a educação (PACHECO; PESTANA, 2014). A educação brasileira também está inserida nessas dinâmicas da globalização, principalmente ao moldar as estruturas educacionais para estar alinhado com as orientações internacionais. Desenvolve, paulatinamente, seus alicerces para esta conforme as decisões tomadas pelos órgãos internacionais e dentre outros grupos que colocam como pauta o sistema educacional. Segundo Oliveira (2019) o interesse de organizações internacionais e de grupos empresariais na área educacional é na percepção de que a educação é um produto que pode ser comercializado, uma amostra do desdobramento da globalização sob a educação e as concepções sobre o ensino ser um serviço que pode ser tratado como um produto a ser negociado.¹ Instituições financeiras — a partir do aporte empresarial — fortalecem a sua presença no setor educacional, almejando a conquista de lucros financeiros a partir das negociações e prestações de serviços voltados para a educação, desde projetos de formação continuada de professores à comercialização de materiais apostilados para as escolas públicas (OLIVEIRA, 2009). As orientações dadas por instituições internacionais, como *Programme for International Student Assessment* (PISA), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial do Desenvolvimento e dentre outros, refletem na maneira como os órgãos nacionais constroem as bases da educação e as metas que desejam alcançar. Incluindo neste processo, as medidas apontadas por órgãos internacionais e por empresas privadas que geram influências sobre as estruturas que deverão implementar ou mudar no cenário educacional (CERRI, 2004; ZANCHET, 2003).

¹ O autor aponta este processo como característica da mercantilização educacional, principalmente partindo do pressuposto básico de que a Educação deixa de possuir a concepção de um direito de todos para ser um serviço que pode ser negociado. A mercantilização educacional é um desdobramento da concepção da educação como um produto ou serviço, principalmente a partir da possibilidade de transformar esse setor em um negócio a obter lucros financeiros; desde a prestação de serviços por parte das empresas — desde consultorias à formação e profissionalização da gestão escolar —, como também a participação de instituições financeiras na organização dos sistemas educacionais.

Essas dinâmicas entre o global e o local permitem o fortalecimento de um modelo performático, principalmente introduzindo avaliações de habilidades e competências dos alunos, docentes e da comunidade escolar em geral, transformando o espaço escolar como preparatório para os certames que possibilitam o ingresso do discente em universidades públicas. É o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como um modelo de avaliação do Ensino Médio brasileiro (CARNEIRO, 2012). No ano de 2013, as notas no ENEM passaram a ser utilizadas como porta de entrada para várias universidades públicas (INEP, 2019). O ENEM foi desenvolvido para satisfazer o desejo de avaliar o Ensino Médio, sendo utilizado como ferramenta para auxiliar o Ministério da Educação (MEC) nos ajustes educacionais a partir dos resultados obtidos pelos discentes que participavam (CARNEIRO, 2012; HILÁRIO, 2008).

Dessa maneira, o ENEM ganhou mais influência na escola pública ao longo dos anos, principalmente quando as universidades públicas passaram a adotar suas notas para o ingresso na instituição². Essa presença do ENEM acarreta outras implicações para além do ingresso no Ensino Superior, esse exame provoca mudanças nos comportamentos da comunidade escolar, principalmente no objetivo de preparar estes discentes para a realização dessa avaliação. O ENEM também serve como um marcador de performance tanto dos alunos, quanto das escolas. As notas obtidas pelos alunos neste processo de avaliação são utilizadas pelas escolas como uma maneira de certificar a qualidade do espaço escolar (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015). Não somente o ENEM, mas também outros

² A partir do ano de 2009, segundo Carneiro (2012), o ENEM foi fortalecido no sistema educacional e na sociedade a partir da utilização das notas conquistadas nessa prova como requisito para ingressar em instituições públicas de nível superior — a partir do Sistema de Seleção Unificada (SISU) — com o discurso de “democratização no acesso ao ensino superior público”. Até então eram utilizados vestibulares organizados pelas próprias universidades públicas. Com este fortalecimento, a organização educacional e a mobilização dos objetivos voltaram suas atenções para este processo seletivo, principalmente utilizando os resultados como critério de qualidade. É algo que também estará presente na escola Antônio Gondim Lins, como é apresentado na fala do docente desta instituição a partir da preocupação de alinhamento da seleção dos conteúdos com base na preparação para o ENEM. A partir de 2009, as características e a importância dada ao ENEM refletirão nos comportamentos dos docentes e na preparação dos discentes.

métodos de avaliação educacional, como os utilizados pelo PISA, para estabelecer os mais qualificados, assim transformando o sistema educacional numa corrida para a melhor colocação em *rankings* (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015; LOPES; LÓPES, 2010).

Outra influência está no papel docente, principalmente direcionando suas atuações em sala de aula para preparar os discentes para essas avaliações em massa, como também para adequar os alunos para as exigências do mercado. Isso também está atrelado à performatividade e a perspectiva do mercado sob o espaço escolar, principalmente influenciando na maneira como os docentes vão trabalhar no ano letivo na formação dos discentes (LOPES; LÓPES, 2010). A utilização de testes como metodologia de observar o desenvolvimento dos alunos e introduzir de maneira normativa as avaliações de desempenho do alunado, proporciona a ideia de que os resultados são mais importantes na formação dos discentes, deixando em segundo plano as preocupações do aprendizado dos alunos (PACHECO; PESTANA, 2014).

A centralização nos resultados que os discentes conquistam com as avaliações também reflete na atuação docente no espaço escolar. Os resultados, no caso as metas a serem alcançadas, são utilizados para determinar se as performances dos discentes foram bem-sucedidas. Esses resultados servem como avaliador do desempenho do docente, principalmente se ele foi capaz de preparar os alunos para estes certames. Desta maneira, ao definir a qualidade da educação e performance dos discentes a partir dos resultados alcançados contribui para a limitação do docente no espaço escolar e na organização da educação pública, visto que o interesse no papel do professor e da professora, neste cenário, é apenas formar o aluno com bases técnicas para a melhor participação nos processos avaliativos (CERRI, 2004; ESQUINSANI, 2010; PACHECO; PESTANA, 2014; ZANCHET, 2003).

As dinâmicas desenvolvidas na educação a partir da performatividade propiciam o direcionamento das atenções para as metas a serem alcançadas a partir dos resultados que poderão ser conquistados nos processos avaliativos, gerando mais atenção nos resultados

dos testes, no que uma preocupação com a aprendizagem. Essas avaliações proporcionam diversas classificações de escolas e países em rankings, assim possibilitando a organização do currículo para atender a estes interesses postos pelo mercado sob a educação (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015; PACHECO; PESTANA, 2014; ZANCHET, 2003) influenciando outros elementos que fazem parte da escola pública, como o livro didático que é moldado para um perfil performático educacional, havendo a organização dos conteúdos direcionados para as avaliações de desempenho. O currículo também passa a ser adaptado às expectativas construídas pelo mundo do trabalho na capacitação dos discentes a partir das habilidades e competências básicas. Esses processos avaliativos de performance, como o ENEM, proporcionam influências na construção do currículo, na atuação do docente e nos assuntos que o aluno deverá conhecer para estar capacitado para as exigências da sociedade competitiva e globalizada. O foco nos resultados como indicador de qualidade estimula a standardização na forma de aprender e ensinar, na padronização que o mercado aponta ser necessário, principalmente transformando a educação num modelo “eficientista”, principalmente introduzindo esse aspecto no que aprendem e os resultados obtidos (CARNEIRO, 2012; HILÁRIO, 2008; PACHECO; PESTANA, 2014; ZANCHET, 2003).

A introdução de metas a serem alcançadas pela escola, algo semelhante à lógica empresarial, possibilita a limitação da atuação docente, a padronização do currículo escolar dentro de uma perspectiva performática, como também o estabelecimento da padronização do que aprender e do que ensinar. Não podemos perder de vista o fato da normatização das avaliações, alimentando a crença de que o principal objetivo da educação, da atuação docente e da razão dos discentes irem à escola é a de conquistarem resultados satisfatórios nesses processos avaliativos, como é o caso do ENEM, tornando esses resultados como marcadores de qualidade e eficiência da educação e das escolas (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015; PACHECO; PESTANA, 2014).

O ENEM, O ENSINO MÉDIO E A DATA MAGNA

O desenvolvimento do Ensino Médio brasileiro, atualmente, está ligado à organização das disciplinas em áreas de conhecimento, reunindo todas as disciplinas em áreas específicas e ligadas às tecnologias. Os currículos são elementos importantes para entendermos as concepções que os diversos agentes ligados à educação, principalmente as leituras que realizam sobre culturas, sociedade, política, economia e outros elementos possíveis de serem tratados na educação (CERRI, 2004). A preparação desses discentes no Ensino Médio é de estarem inseridos nesse processo globalizado, principalmente introduzidos na adequação de suas habilidades e competências direcionadas para a preparação voltada para avaliações externas. Dessa maneira, os docentes e outros sujeitos presentes no espaço escolar devem formar e “adequar” o alunado para esta realidade, principalmente para poderem estar inseridos aos ritmos impostos pelos objetivos ligados a performatividade (CERRI, 2004; HILÁRIO, 2008; ZANCHET, 2003). Como aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017, p.13):

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

A BNCC apesar de destacar ao longo de suas páginas a liberdade docente de selecionar e construir as suas aulas, já possui as bases teóricas e as metodologias prescritas, estas já são selecionadas

para a disciplina história nas Ciências humanas e para o alunado do Ensino Médio brasileiro; a liberdade é dada até o momento em que pode interferir nos objetivos traçados para o Ensino Médio, dando a responsabilidade ao docente de apenas formar e executar os planos construídos, principalmente o responsabilizando pelo sucesso ou fracasso do sistema educacional. As avaliações de desempenho, como o ENEM, analisam os discentes a partir das habilidades e competências que são exigidas por esses certames a partir do Estado, de órgãos internacionais, fundações culturais e dentre outros grupos envolvidos na educação. Essas provas são consideradas essenciais para coordenações escolares e do corpo docente escolar para a organização do ano letivo e dos objetivos traçados (CERRI, 2004; ESQUINSANI, 2010; ZANCHET, 2003).

Para Santos (2004), as avaliações em larga escala não permitem a introdução de métodos pedagógicos que estejam para além da lógica de espaços de preparação de discentes para certames, pois a busca de bons desempenhos nessas provas exige a padronização do que aprender e do que ensinar, como também o foco direcionado exclusivamente para esses processos avaliativos. Planejamentos, aulas, atividades e dentre outros métodos que não estejam vinculados a essas provas são deixadas de lado pelos discentes e pelos docentes. Assuntos relacionados a processos históricos sobre uma dada região também são descartados visto que não fazem parte do processo de avaliação de desempenho. Em entrevista, um dos docentes³ da Escola Prof. Antônio Gondim Lins aponta que (2018):

(...), Mas, eu confesso também que... pouco se trabalha ou se dá a ênfase que se deveria a este acontecimento de suma importância na história do Pará. Às vezes o próprio sistema também não alavanca muito, né? Se a gente for ver como

³ Optamos por manter o anonimato do docente para evitar possíveis constrangimentos e também deixá-lo mais tranquilo para tecer suas considerações sobre as questões que lhe eram apresentadas durante a entrevista. Pesquisas que envolvem entrevistas são momentos delicados por conta da exposição, principalmente informações que envolvem a participação do entrevistado na organização e desenvolvimento de planejamentos. O anonimato é um aspecto importante para deixar a vontade o entrevistado e assim conseguir respostas que talvez não fosse obtida por conta da exposição de nomes.

a escola tem o papel de estar realmente com o ENEM, o ENEM não dá [ênfase] às revoltas. Até mesmo a Cabanagem, pouco se é cobrado, com o ENEM. Quando se tinha o sistema de vestibulares locais, a gente via mais [esses conteúdos] do que no ENEM. Até mesmo bibliografia é muito pouco. Até informação também é pouca, muito escassa, que nós temos de um assunto tão relevante do que foi esse episódio, esse fato da Adesão do Pará.

O ENEM⁴, como afirmado anteriormente, influencia na maneira como a escola e a comunidade escolar se comporta diante da organização dos seus conteúdos para o ano letivo com o intuito de focar suas atenções para essa avaliação. Essas avaliações em massa, ENEM e os antigos vestibulares, servem como ponto de referência para a construção dos planejamentos para a preparação dos discentes para a realização desses certames, determinando os conteúdos a serem selecionados para as aulas. Apesar do processo histórico da “Adesão do Pará à Independência do Brasil” ser considerado importante pelo docente dessa instituição escolar, a sua presença dependerá do sistema de avaliação que estiver vigorando no momento, havendo certo esvaziamento do protagonismo dos docentes no momento de planejamento, pois a busca de bons desempenhos força a todos os personagens a voltarem suas atenções para esses processos seletivos.

A introdução de um sistema de ensino 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. O desinteresse sobre

⁴ A performatividade é um ângulo importante para observar a organização educacional e o envolvimento de organizações privadas e instituições públicas para a formação do sistema educacional. A partir disso, a competitividade gerada entre sujeitos, como também entre instituições escolares, é aflorada em busca de melhores posições em rankings. O desempenho de docente, discente e do sistema educacional é avaliado, tendo os resultados utilizados como elementos fundamentais para caracterizar a atuação de um espaço escolar e determinar a qualidade dos métodos utilizados para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Uma das características da performatividade é a mobilização da organização e da execução do planejamento, principalmente estimulando o que ensinar a partir, por exemplo, das avaliações de desempenho. O docente dessa instituição escolar investigada demonstrou em seu discurso essa presença da performatividade, principalmente apontando o condicionamento dos conteúdos que selecionará a partir do ENEM.

assuntos que não fazem parte do sistema de avaliação em massa é presente nos discentes, como também gera desinteresse por parte dos docentes em selecionar esta categoria de conteúdo. Pois, em uma lógica de avaliações de desempenhos de discentes, docentes e da escola, tudo aquilo que não está inserido neste processo avaliativo será deixado de lado ou descartado dos planejamentos das aulas (SANTOS, 2004).

Assuntos considerados exclusivamente regionais são descartados por não haver estímulos para sua utilização em sala de aula, como apontou o professor dessa instituição em entrevista. A Data Magna do Estado Pará entra nesse processo por conta de ser um assunto classificado restritivamente local, desta maneira perdendo espaço no Ensino Médio para assuntos da região Centro-sul considerados nacionais, algo ligado às exigências para estar preparado para o ENEM. A Data Magna do Estado do Pará (Lei 5.999/96) foi construída no ano de 1996, como consequência do estabelecimento da Lei Federal 9.093/95. O responsável pelo projeto foi o então deputado estadual Zeno Veloso, projeto aprovado em 1996 pela Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA). No documento, Zeno Veloso (1996) justifica a escolha desse processo histórico por ser: realmente, o 15 de agosto é a data de maior realce e significado de nossa história, um marco de afirmação e visão prospectiva. Para o então parlamentar, esse processo histórico era o que conseguia representar o “ser paraense”⁵. A narrativa sobre o processo histórico da “Adesão do Pará à Independência do Brasil” segue uma tradição historiográfica que retrata esse período.

⁵ A Data Magna paraense foi construída como lugar de memória, numa tentativa de nortear as identidades regionais a partir desta comemoração. As cerimônias públicas são mais uma de tantas espécies que formam os lugares de memória, lugares estes que são formados a partir da necessidade de construir, reproduzir e solidificar uma dada característica a partir da essência que esses lugares representam, partindo, geralmente, do berço político a formação de identidades e de memórias compartilhadas a partir da necessidade de forma uma sociedade coesa e/ou uma nação. Nora (1993) aponta que a aceleração da História contribui para a necessidade de fomentar espaços que a sociedade possa tomar referência e “observar” as relações daquele passado selecionado com o seu presente. Essa dinâmica é afetada a partir da necessidade de preparar os discentes para avaliação em massa, principalmente a falta de estímulos para trabalhar com memórias históricas regionais em uma lógica performática educacional. Apesar de uma dada relevância política para o “lugar de memória”, a Data Magna, ganha o esquecimento no espaço da instituição escolar à medida que o planejamento escolar contempla outras memórias históricas que estejam sendo utilizadas nessas avaliações de desempenho.

A narrativa sobre o dia 15 de agosto, presente na página da ALEPA (2019) no momento de explicação sobre a data magna é a seguinte:

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.

A memória histórica que a Data Magna representa é uma narrativa atrelada a uma tradição historiográfica sobre o processo da “Adesão do Pará à Independência do Brasil”, principalmente demarcando uma presença exterior, no caso o Rio de Janeiro, que organizou e executou todo o processo da “Adesão” a partir das negociações com as elites da capital grão-paraense. Essa memória histórica apresentada no sítio eletrônico da ALEPA condiz com uma narrativa historiográfica tradicional sobre esse processo histórico, Brito (2008) aponta que a historiografia da época — especialmente com João Palma Muniz e o Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP) — desenvolveram uma narrativa que apresenta a emancipação dessa região revolvida a partir de fatores externos que não possuíam envolvimento exclusivamente com questões locais, principalmente tendo o Rio de Janeiro uma participação decisiva na consolidação desse processo de acordos entre o Império e a província do Grão-Pará. Brito (ibidem) ainda destaca que as narrativas contemplavam a participação dos “vultos políticos da época”, sublinhando que a realização do acordo ocorreu

sem grandes perturbações e não havendo derramamento de sangue, indicando a falta de possíveis combates.

Essa narrativa apresentada pelo sítio eletrônico da Assembleia Legislativo do Pará (ALEPA) segue uma tradição historiográfica sobre esse processo histórico. A Data Magna foi construída a partir da concepção de uma “Adesão” política, ou seja, as comemorações do dia 15 de agosto privilegiam uma narrativa que destaca a participação política da elite da capital e a atuação decisiva do Rio de Janeiro na concretização desse processo. A memória histórica que o então deputado estadual Zeno Veloso (1996) considerava de “maior realce e significativa da região” demonstra uma tentativa de consolidação de um discurso tradicional da realização de um “grande acordo” entre os sujeitos políticos da capital do Grão-Pará e o Rio de Janeiro. Desta maneira, as atividades educacionais apresentadas no site oficial da ALEPA possuem o objetivo de estimular a apresentação dessa memória histórica, principalmente na tentativa de comemorar essa tradicional narrativa sobre o processo histórico da “Adesão do Pará à Independência do Brasil”. Contudo, essa comemoração acaba esbarrando nos objetivos traçados para a educação, principalmente quando o espaço escolar de nível médio é conduzido a atuar a partir de um perfil performático e adequar os discentes para participarem de avaliações em larga escala.

UM ESPAÇO ESCOLAR, DIVERSOS CONTEXTOS

Observar o espaço escolar é tentar identificar os diversos contextos e elementos que formam a escola e também a educação, na busca de compreender o seu funcionamento e os planejamentos traçados para a escola, desde questões econômicas globais até questões carregadas pelos próprios discentes. A Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Antônio Gondim Lins⁶ não foge deste mesmo caminho,

⁶ Optamos por apenas trabalhar com esta instituição por conta de já termos desenvolvido o projeto de pesquisa nela e também pela complexidade que a instituição possui. Essa possui características particulares, apesar de ser apenas uma instituição, a pesquisa consegue ser desenvolvida a partir do fato de que as experiências tratadas nessa escola possibilitam compreender as dinâmicas da performatividade a partir das avaliações de desempenho, possibilitando compreender a partir desse colégio o processo de esquecimento de memórias históricas em um espaço escolar de nível médio.

cada sujeito que frequenta, ou frequentou, esta escola possivelmente viveu diversas experiências, como também traçou objetivos durante os momentos em que esteve frequentando esta instituição. Os discentes que participaram na época do questionário demonstraram diversas perspectivas sobre a Data Magna do Estado do Pará, mas também sobre suas realidades e sobre o espaço escolar em que frequentaram. De antemão, é importante destacar o fato de que os alunos também aproveitaram o espaço para a exposição das realidades presenciadas nesta instituição, principalmente suas leituras sobre as atividades ocorridas ao longo do ano e também a infraestrutura deste local.

Tabela 1 - Dados sobre a participação discente nos questionários - Turno da Manhã

Série	Discentes matriculados	Discentes participantes	Participação (%)
2° ano	188	158	84,04%
3° ano	150	101	67,33%
Total	338	259	76,62%

Fonte: Relatório Técnico-científico do plano de trabalho “Adesão do Pará à Independência: significados de uma efeméride no espaço escolar”, desenvolvido pelo bolsista PIBIC-Ensino

Médio José Matheus da Costa Oeiras

Tabela 2 - Dados sobre a participação discente nos questionários - Turno da Tarde

Série	Discentes Matriculados	Discentes Participantes	Participação (%)
2° ano	66	37	56,06%
3° ano	58	22	37,93%
Total	124	59	47,58%

Fonte: Relatório Técnico-científico do plano de trabalho “Adesão do Pará à Independência: significados de uma efeméride no espaço escolar”, desenvolvido pelo bolsista PIBIC-Ensino

Médio José Matheus da Costa Oeiras.

No momento em que realizamos a pesquisa, o número de matriculados nesse colégio era de 462 jovens e adolescentes nas turmas do segundo e terceiro ano. No período da manhã apresentou o maior quantitativo de alunos matriculados, 338 discentes. Enquanto no período da tarde o número de matriculados chegava apenas a 124 discentes. São discentes do Município de Ananindeua⁷, oriundos de bairros periféricos deste município, como: Icuí-Guajará, Paar, Curuçambá, e Coqueiro. São bairros que apresentam diversas mazelas sociais, desde problema de saneamento básico até dificuldades com a criminalidade. Esses problemas também são levados para o espaço escolar a partir dos discentes, principalmente com o fato destas mazelas também influenciarem nos objetivos com a educação traçados pelos discentes e seus familiares.

Foram 259 questionários preenchidos pelos alunos do período matutino, representando uma presença de 76,62%; enquanto nas turmas do período vespertino foram preenchidos 59 questionários, representando um total de 47,58%. É importante destacar que ocorreram desistências na participação dessa atividade, essa questão está ligada ao fato de que alguns discentes ao perceberem que não valia “ponto” para suas atividades avaliativas optaram por não participar da investigação. A introdução de uma educação performática gera consequências nessas atividades que não haverá uma pontuação para alguma das suas avaliações. Dessa maneira, os desinteresses em atividades que não geram benefícios diretos as provas internas ou externas estão ligadas a introdução de uma lógica performática introduzidas no espaço escolar.

A Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Antônio Gondim Lins⁸ é uma escola administrada pelo Governo do Estado do Pará⁹,

⁷ No último censo realizado pelo IBGE em 2010, a população de Ananindeua era de 471.980 habitantes. Segundo o próprio IBGE, estima-se que a população de Ananindeua seja de 535.547 pessoas. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/anandindeua/panorama> Acesso em: 11 maio 2021.

⁸ No site do INEP em relação ao IDEB, a escola Prof. Antônio Gondim Lins não possui número de participantes suficientes no SAEB para a divulgação dos dados, tanto no ano de 2017, quanto no ano de 2019. Disponível em: <http://ideb.escola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/15034844> Acesso em: 14 jun. 2021.

⁹ Em 2019, segundo o portal QEDU, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado do Pará foi de 3,2, mas não atingiu a meta de chegar a 4,2 estipulada para a região e nem chegar a 6,0. Porém, o portal demonstra que houve um crescimento comparado

a partir da Secretaria de Educação (SEDUC/PA). Essa instituição escolar está localizada no bairro do Coqueiro, um dos bairros mais extenso territorialmente e também um dos mais populosos do município. Este espaço escolar atende turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, ofertando turmas nos períodos da manhã, tarde e noite. São discentes que moram nas redondezas, trazendo consigo todas as questões sociais dos bairros onde moram. A maioria destes discentes moram em bairros como: Coqueiro, Icuí-Guarará, Curuçambá e Paar. Esses bairros possuem serviços públicos deficitários ou ausência desses, como: violência, desemprego, saneamento e dentre outras mazelas sociais que influenciam os discentes no momento em que estão frequentando a escola. O espaço escolar e a formação na educação básica se transformam em oportunidades de conseguirem mudar suas realidades, como a conquista de um emprego e assim ajudar nas despesas de sua família, como também conseguir uma formação superior para ascender financeiramente a partir do curso que escolher e da profissão que seguirá.

A escola Prof. Antônio Gondim Lins, segundo o Programa Político Pedagógico (PPP) cedido pela escola, foi construída no ano de 1983 com objetivo de atender aos desejos da sociedade local que solicitavam mais serviços públicos, como, por exemplo, a Educação. No documento é registrado que o município de Ananindeua era uma “cidade dormitório”. Com a expansão da cidade de Ananindeua, surgiu a necessidade de trazer serviços públicos para o município como a Educação. Essa escola, segundo o PPP, foi construída para atender aos anseios de uma população que crescia e não presenciava um número de serviços públicos que pudessem atender às suas necessidades.

Apesar de a escola ser considerada referência, a sua infraestrutura possui problemas sérios, demonstrando que não recebe reparos e nem reformas há tempos. Ainda que o terreno da escola seja amplo, possibilitando diversas atividades na parte externa, as salas de aula ainda seguem um padrão de formato: uma porta, janelas no alto, gradeadas,

ao ano de 2017, nesse período o índice chegou a 2,0. Ambos os dados fazem referência ao Ensino Médio. Disponível em: <https://qedu.org.br/estado/114-para/ideb?dependence=2&grade=3&edition=2019> Acesso em: 14 jun. 2021.

pouca visibilidade para fora da sala e cadeiras organizadas de maneira perfilada, uma atrás da outra. É comum encontrar ventiladores danificados e paredes pichadas, mostrando descaso do poder público e da própria comunidade escolar com este espaço. Também existem espaços que os docentes e alguns discentes tentam manter, como o Laboratório de Química. Além disso, a escola possui poucas áreas de convivência, a principal delas é chamada pelos alunos de “Vadião”, essa área de convivência é ampla e comporta um palco, bebedouro e é próximo da quadra que se encontra em um estado degradante, que é utilizada para as aulas de educação física. Esse nome é condenado pela direção da escola e pelos docentes, por considerarem algo depreciativo a escola, pois alguns discentes ficam neste local quando não desejam assistir às aulas. É uma área de recreação, principalmente por acontecer alguns eventos artísticos, como apresentações teatrais.

Imagem 1 - Fachada da E.E.E.M. Prof. Antônio Gondim Lins



Foto: Fachada da escola Prof. Antônio Gondim Lins (PA), em um projeto recente a parte da frente da escola foi aplicado grafite por parte dos discentes, com o tempo as pichações também começaram a surgir nas paredes desta instituição. Note também o descaso a partir do mato alto, realidade que se encontra ao longo deste espaço escolar. 2020

Essa instituição também possui uma biblioteca, espaço em que ocorrem frequentemente as atividades realizadas pelos docentes. Apesar de ser um local relativamente visitado, não possui um bibliotecário para exercer a função, geralmente é um docente que exerce esse serviço¹⁰. Também existe uma secretaria, sala da coordenação pedagógica, sala de informática, um espaço para os professores e a dependência da direção da escola.

Os discentes também se deparam com casos de violências neste espaço escolar, como assaltos a professores e alunos. Roubos também já ocorreram nesta localidade, como casos de pessoas que adentram a instituição para praticarem crimes, como em 2015 quando uma dupla invadiu no período noturno a escola e levaram violentamente os pertences das pessoas que ali se encontravam (G1/Pará, 2015), na ocasião foi o segundo caso de assalto, ocasionando a suspensão das aulas.

Apesar de a escola possuir uma infraestrutura pouco agradável, esse espaço se torna um ponto de possibilidade de fuga da realidade que o discente vive, desde as altas taxas de criminalidade até o desemprego latente que atinge famílias da periferia. Este último ponto também exerce forte influência nestes jovens e adolescentes, principalmente convivendo com a necessidade de ajudar financeiramente em casa, também possibilitando a evasão escolar para atuar em algum serviço que gere dinheiro para sua família. Dessa maneira, determinados assuntos só farão sentido se estiverem ligados ou auxiliarem nos planos traçados pelos discentes, possibilitando o desinteresse a certos assuntos quando percebem que não ganharão nenhum benefício visível com aquilo. Os assuntos que eventualmente possam chamar a atenção serão aqueles que estiverem ligados às avaliações externas, como é o caso do ENEM¹¹. Assuntos sem ligação com este certame serão fatalmente ignorados, pois, o foco estará nos assuntos que estarão possivelmente nestas provas. Um dos exemplos que podemos citar é o próprio questionário, quando

¹⁰ Até o momento que desenvolvemos a pesquisa neste espaço escolar, a biblioteca era administrada a partir de um rodízio de professores e/ou funcionários que se encontravam pelo local. Quando não havia a presença de nenhum destes, o espaço ficava fechado.

¹¹ Segundo o Portal QEdu (2017), 224 discentes desta instituição participaram deste processo seletivo no ano de 2017, representando 57% do total de alunos. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/20733-eeefm-professor-antonio-gondim-lins/enem?edition=2017> Acesso: 11 de maio de 2021

alguns jovens não demonstraram interesse e abandonaram a sala de aula ao descobrir que não receberiam benefícios para as avaliações regulares desta escola.

O CONHECIMENTO E AS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES SOBRE A DATA MAGNA

A globalização, as avaliações externas e a introdução de um perfil performático na educação contribuem para o desmantelamento de memórias históricas no espaço escolar, pois a mobilização dos conteúdos, principalmente, da região sudeste para a preparação do discente dificulta a apresentação de temas sobre histórias locais e regionais de outros estados, como o processo histórico da “Adesão do Pará à Independência do Brasil”. Diante disso, a partir do plano de trabalho, foi necessário dimensionar a presença de debates, ou ausências, no espaço escolar Prof. Antônio Gondim Lins. No primeiro momento, a partir do relato de um dos docentes desta instituição, pudemos identificar que a introdução de debates sobre processos históricos locais do Estado do Pará, como a “Adesão do Pará à Independência do Brasil”, está condicionada a não estar presente nas aulas por conta da organização de conteúdo para o ENEM.

Neste segundo momento será a apresentação dos dados obtidos a partir do questionário aplicado nas turmas do segundo e do terceiro ano, nas turmas tanto da manhã, quanto da tarde. A aplicação desse questionário possui o objetivo de dimensionar o conhecimento histórico desses discentes sobre a Data Magna, como também analisar a compreensão desses alunos sobre o dia 15 de agosto e o envolvimento da escola com essa data comemorativa. A partir das respostas dadas é possível dimensionar o significado da Data Magna do Estado do Pará entre os discentes da escola Prof. Antônio Gondim Lins, principalmente sob o prisma de colocar nas respostas o cotidiano escolar e a relação do dia 15 de agosto com aquela comunidade.

O objetivo da aplicação do questionário é dimensionar a presença do processo histórico da “Adesão” nas aulas dessa escola, principalmente almejando compreender se houve a realização de atividades educacionais relacionadas à Data Magna. A partir dos relatos dos discentes, almejamos identificar se aconteceu algum evento organizado pelos docentes e a direção da escola como estratégias de ensino-aprendizagem sobre o processo histórico da “Adesão do Pará à Independência do Brasil”. A presença de avaliações de desempenho influencia a atuação docente e discente, como também a seleção dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, como foi possível identificar na resposta dada pelo docente deste estabelecimento escolar. Sendo assim, de imediato podemos entender que os conteúdos apresentados no espaço escolar de nível médio estão condicionados a servirem como aporte teórico para a preparação do corpo estudantil para atuarem nas provas externas, tendo dificuldades em desenvolver atividades que envolvam conteúdos que estão possivelmente fora desses processos avaliativos.

O questionário foi aplicado em dois dias, pois na época era momento da revisão dos conteúdos para uma das avaliações dessa escola, assim havendo a dificuldade de atrair os discentes a participarem desse momento que não geraria pontos para as avaliações que iriam participar. Esse questionário também possibilitou a identificação das percepções dos alunos sobre o seu cotidiano nesse espaço escolar, como também a infraestrutura desse estabelecimento. As respostas dos discentes foram catalogadas, o que possibilitou a identificação do quantitativo e a análise das respostas dadas por estes alunos que serão expostas posteriormente. O questionário era formado por três perguntas e espaços dados na folha posterior para os alunos, se assim quisessem, discorrer um pouco mais sobre a sua resposta. A primeira pergunta: “Você sabe por que o dia 15 de agosto é feriado em todo Estado do Pará?”

Os discentes do segundo e do terceiro ano demonstraram o desconhecimento que remete a uma erosão do “lugar de memória” da Data Magna, que não consegue cristalizar a memória histórica da

“Adesão do Pará à Independência do Brasil”, indicando uma desmemoramento das memórias nacionais no espaço escolar. A negativa apresentada pelos discentes é um sintoma de uma ausência de abordagens sobre processos históricos regionais na sala de aula, principalmente considerando as respostas dadas por estes que afirmaram não saber a razão da comemoração do dia 15 de agosto.

Observando as respostas dadas na parte posterior do questionário, foi possível visualizar os desconhecimentos sobre o dia 15 de agosto como Data Magna. Como, por exemplo, em uma das respostas, um dos discentes da turma do segundo ano escreveu da seguinte maneira: “Eu acho que é adezão do Pará”. Esta categoria de resposta insegura é uma demonstração do desconhecimento sobre a memória histórica comemorada pelo feriado, como também o desconhecimento é apresentado a partir de alguns questionários sem respostas. Apesar de marcarem saber o que era o 15 de agosto, demonstraram confusões sobre o processo histórico da “Adesão do Pará à Independência do Brasil” com outros eventos que também são feriados, apontando que esses discentes não foram apresentados à memória histórica.

Também é possível identificar algo semelhante nos questionários preenchidos pelas turmas do terceiro ano, como também relatos dos discentes sobre as ausências de aulas sobre este processo histórico no espaço escolar. Como aponta um dos discentes: “Com 3 anos que completo esse ano e nunca houve explicação concreta”. Podemos destacar a partir deste relato, atrelado aos resultados dos outros discentes, a ausência de abordagens sobre este processo histórico neste espaço escolar, ocasionando um “vácuo” em conhecer e compreender a existência dessa Data Magna. Havendo a ausência de atividades desenvolvidas nesse espaço escolar para apresentar as narrativas selecionadas para a construção deste feriado e explicações que auxiliem este alunado a entender a razão da existência desta Data Magna. Inseridos em uma educação cada vez mais performática, o ensino da história torna-se necessário para que o aluno consiga compreender as in-

trínsecas relações globais que o rodeia, como também possibilitar a sua localização neste processo macro que é a globalização a partir de questões da sua região (PAIM; PICOLLI, 2007).

A partir da segunda pergunta do questionário é possível perceber com mais clareza os desconhecimentos dos discentes em relação à Data Magna, principalmente não conseguindo associar o que ele entende ou lembra sobre o dia 15 de agosto e o local onde conseguiu essa informação. Neste segundo momento do questionário nos preocupamos em detectar sobre as disciplinas que se dedicaram em abordar na sala de aula sobre o dia quinze de agosto. A segunda pergunta é a seguinte: “Você lembra se o fato histórico acontecido em 15 de agosto foi ensinado alguma vez na sala de aula?”.

Ao observarmos as respostas dos discentes, muitos deles não responderam ao questionário apontando qual das disciplinas proporcionou debates sobre esta temática, demonstrando não terem certeza se presenciaram alguma vez algum debate em sala de aula sobre o dia 15 de agosto. É importante destacar que houve discentes que afirmaram ter assistido, em algum momento, discussões sobre o 15 de agosto durante sua vida escolar. Todavia, das disciplinas que foram sinalizadas como proporcionadoras dos debates sobre a Data Magna, duas não fazem parte do Ensino Médio desta escola estadual. Os discentes destacaram as disciplinas de “Estudos Amazônicos” e “Estudos Paraenses” como responsáveis por ministrar este conteúdo em sala de aula. Como afirmado anteriormente, não são disciplinas do Ensino Médio, são disciplinas de escolas de nível fundamental, matérias que lidam com questões regionais, levando estes alunos a afirmarem que assistiram a aulas sobre o 15 de agosto. A presença de avaliações em larga escala provoca alterações nas percepções e objetivos no espaço escolar, influenciando o docente a preparar da melhor maneira os discentes para a realização destes exames (ZANCHET, 2003). O ENEM gera a competitividade entre as diversas instituições escolares, acarretando a padronização dos

conteúdos para estarem adequados a estas provas e assim conquistar uma boa colocação em *rankings* escolares (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015; ZANCHET, 2003).

Diante disso, é possível constatar o direcionamento de conteúdos considerados regionais para o ensino fundamental (1º ano ao 9º ano), proporcionando a presença quase exclusiva de assuntos que estejam ligados aos conteúdos que “cairão” no ENEM. Para além disso, os conteúdos presentes neste momento da educação básica, no caso o ensino médio, tendem a estarem a par do desenvolvimento necessário de habilidades e competências para o mercado de trabalho (ZANCHET, 2003). Assim, direcionando os discentes a estarem aptos após a conclusão do Ensino Médio, tendo a perspectiva que os conteúdos contribuirão para a capacitação dos discentes para estarem inseridos no mercado de trabalho (HILÁRIO, 2008). O docente depara-se com este desafio, principalmente de estar na berlinda entre auxiliar na formação dos discentes para cidadania e uma formação ética, e também a necessidade de adequar estes alunos aos processos seletivos que virão; sabendo que a depender do resultado, ele será considerado o responsável quase absoluto (CERRI, 2004; ZANCHET, 2003).

A partir destas respostas podemos entender que existe uma divisão ou distribuição dos conteúdos considerados locais, regionais e nacionais no espaço escolar e o momento na educação básica que devem ser ensinados. Em algumas das respostas dos discentes foram associadas às disciplinas de Estudos Amazônicos e Estudos Paraenses, disciplinas do ensino fundamental, o momento que foi apresentado o processo histórico da “Adesão do Pará à Independência do Brasil”. O Ensino Médio demonstra estar mais voltado para os vestibulares e dentre outros processos avaliativos de larga escala. Os conteúdos que estarão presentes nas provas como ENEM seguem uma linha tida como nacional, apesar de também estarem ligadas ao aspecto regional de uma determinada região como São Paulo e o Rio de Janeiro.

As regiões norte e nordeste são tratadas de forma bastante pontuais, consideradas de cunho mais regional. Assim, para aten-

der certa demanda da sociedade, assuntos locais e regionais, como processos históricos de uma dada região como a “Adesão do Pará à Independência”, são direcionados para o nível fundamental. Ocasionalmente um distanciamento entre os alunos e as histórias locais nos anos finais da educação básica, como podemos constatar a partir das respostas escritas de dois discentes do segundo e terceiro ano.

A primeira resposta é do discente do segundo ano, afirmando: “Nunca essa data foi abordada pelos professores na escola onde estudo”. A resposta deste discente do segundo ano condiz com a percentagem de discentes que afirmaram não terem presenciado os debates sobre o dia 15 de agosto no espaço escolar. Ao afirmar isto podemos detectar o fato da inexpressiva discussão sobre temas regionais e locais amazônicos no ensino médio em detrimento de assuntos de cunho mais nacional, provocando o distanciamento sobre as temáticas da região paraense e da região amazônica.

A segunda resposta é de um discente do terceiro ano, destacando que: “Não, nesse dia nem há aula e muitos pensam que é paralisação e só. A escola não justifica o porque isso acontece”. Essa afirmação demonstra o esquecimento sobre o “lugar de memória” Data Magna, ocasionando a falta de ligações entre esses discentes com a data comemorativa. A resposta deste discente foca no dia 15 de agosto, um momento, segundo ele, de que não existe explicação alguma sobre tal feriado e que muitos pensam ser paralisação dos professores. Apesar de ser um feriado que provoca o fechamento de diversos estabelecimentos da região, o discente destaca que a escola não apresenta a razão da falta de aula naquele dia, deixando um vazio que pode ser preenchido com informações que não contemple a noção sobre o feriado, mas servirá para ter um sentido naquele dia. Assim provocando um hiato entre o fato histórico comemorado pelo 15 de agosto e o discente, que apenas não vai à aula porque a direção da escola o liberou. Isso pode ser estendido para todo o ano letivo, onde falta explicação sobre o dia quinze de agosto e sobre a “Adesão do Pará à Independência do Brasil”, provocando um distanciamento acentuado entre o processo histórico e estes discentes.

O terceiro ano do ensino médio é o momento de grande pressão, pois é o último estágio para finalizar sua trajetória na educação básica e adentrar ao ensino superior ou seguir outros objetivos planejados. Neste sentido ocorre uma grande concentração de atenção aos conteúdos que os vestibulares cobram para que estes discentes consigam êxito ao prestar vestibular ou o ENEM.

Ampliando mais o horizonte de interesses sobre o esquecimento no espaço escolar, a terceira pergunta foi direcionada para saber se aconteceu, em algum momento, atividades relacionadas sobre o dia 15 de agosto. Tendo como principal foco o desenvolvimento de atividades propostas pelas disciplinas ou pelos sujeitos que estão presentes na escola Prof. Antônio Gondim Lins. Atividades são importantes para a compreensão da ideia por detrás do feriado e da mesma maneira a disseminação desta memória para os demais presentes na sociedade; além disso, projetos que envolvam os alunos também auxiliam na consolidação de narrativas sobre o processo histórico. A terceira pergunta é a seguinte: “Você lembra se houve alguma atividade (trabalho, apresentação artística, roda de conversa, etc.) relacionada ao 15 de agosto na Escola?”. Nesta pergunta foi dado exemplos de atividades que possam ter ocorrido para além das aulas tradicionais, como: apresentações artísticas, roda de conversa, projetos para feira da ciência e outras atividades possíveis.

Neste momento do questionário os discentes expuseram um panorama negativo sobre a atuação do espaço escolar com o 15 de agosto. As respostas apresentadas pelos discentes demonstram que a construção de debates, problematizações e discussões sobre a Data Magna paraense e os seus significados sociais e políticos no tempo presente passa longe deste espaço escolar, criando um “vácuo” entre estes discentes e o dia 15 de agosto. O mosaico de ações é fundamental para a produção de atividades no espaço escolar, as identidades e as memórias são desenvolvidas para fazerem sentido em cada aspecto do cotidiano que o aluno e a aluna se deparam. Além disto, memórias históricas locais são elementos importantes para a formação do discente como cidadão, principalmente o au-

xiliando na sua identificação ao tentar se localizar entre os diversos processos que ocorrem em níveis nacionais e globais (BARROS, 2013; MACEDO; PAIVA, 2020; PAIM; PICOLLI, 2007).

Para exemplificar isso, apresentamos duas respostas dos discentes desta instituição para demonstrar o vácuo sobre a “Adesão do Pará à Independência do Brasil”. De acordo com um aluno do segundo ano: “Na escola é muito difícil alguém dizer o porque dos feriados, só chegam e falam que é feriado e pronto”. É interessante observar o discente ao não concentrar a resposta exclusivamente sobre a Data Magna, mas abranger sua resposta para as outras datas comemorativas que passam despercebidas nesta escola. A falta da presença de aulas sobre processos históricos que são eventualmente comemoradas a partir de feriados, que influencia no seu cotidiano escolar como a paralisação das aulas, possibilitam o desconhecimento e/ou o preenchimento deste vazio a partir de informações que podem ou não estar ligadas ao processo histórico em questão. Não é o caso de exaltar tal data, mas proporciona a reflexão sobre as razões de um dado fato histórico ser comemorado e os objetivos que almejam com aquela efeméride.

Da mesma maneira que o aluno do segundo ano destaca a ausência de atividades específicas sobre o dia 15 de agosto em sala de aula. Um discente do terceiro ano também realiza um relato sobre o envolvimento dos docentes com a efeméride parense. Como afirma o discente do terceiro ano: “Não, dificilmente o professor de história comenta sobre isso, mas não sei afirmar o porque do 15 de agosto é importante para o nosso estado”. Percebam que existem pontos importantes neste breve relato do discente. Um dos pontos é sobre o professor de História, o discente expõe a inexistência de aulas sobre o processo histórico em sala de aula por parte dos docentes sobre o dia 15 de agosto. No trecho apresentado neste texto, o docente entrevistado atribui à falta de abordagens sobre o dia 15 de agosto a partir do sistema avaliativo que não estimula a trabalhar com esse assunto, apontando que o ENEM é o responsável por estimular a realização dessas abor-

dagens. Como também “os vestibulares antigos”, destacado pelo docente, estimulava a utilização de conteúdos regionais.

O ensino de História possui o potencial de auxiliar no desenvolvimento de identidades, principalmente ao tratar de questões das histórias locais que os discentes vivem (BARROS, 2013). Contudo, não podemos perder de vista os caminhos traçados que ligam a preparação destes discentes para os exames que os alunos realizarão nos anos finais da educação básica; como também estes docentes são influenciados a direcionarem suas aulas para a formação dos discentes para o mercado de trabalho e para participarem de processos avaliativos de desempenho. O ensino de história no ensino médio também entra neste processo de formação para avaliações em larga escala e também contribui para formação de habilidades e competências que o mercado de trabalho exige (CERRI, 2004; SOARES, 2002).

NARRATIVAS DIDÁTICAS PARA A PERFORMATIVIDADE

A realização de pesquisas no espaço escolar e sobre a educação exige a necessidade de considerar diversos elementos que fazem parte deste meio, pois cada aspecto contribui para entender as características da escola e sobre a educação. Para contribuir na pesquisa, selecionamos os livros didáticos da escola Prof. Antônio Gondim Lins, com a finalidade de identificar a presença de perfis performativos na produção desses materiais, havendo o direcionamento dos conteúdos para servirem como leituras para a preparação dos discentes para o ENEM. A partir da orientação desses textos para servirem de suportes textuais para avaliações externas, terá grande influência no momento de seleção e apresentação dos assuntos em sala de aula por parte dos docentes. Atrelado a isso, haverá como desdobramento a contribuição para o esquecimento sobre o “Lugar de Memória” Data Magna e a formação histórica sobre a “Adesão do Pará à Independência do Brasil”. Os livros didáticos são materiais de grande influência no cenário educacional brasileiro, apesar de atualmente existirem outras ferramentas (CASSIANO, 2017).

Foram analisados os livros didáticos utilizados por essa instituição escolar. A Escola é de nível médio, do 1º ao 3º ano. Os livros didáticos são voltados para o grupo de discentes de nível médio, dando destaque às turmas do 2º e do 3º ano que possuem a possibilidade de trabalhar com o processo histórico da “Independência do Brasil”. Durante a investigação, foram coletadas duas coleções de livros didáticos para a disciplina História. Esse dado é importante pela razão de proporcionar comparações entre os dois volumes que são de editoras distintas, como também observarmos as narrativas que cada uma possui sobre o regional e o local a partir do espaço dedicado a explicar sobre os processos “pós-independência do Brasil”.

Os livros didáticos de História influenciam na percepção sobre as narrativas que estão presentes nestas obras, pois possuem um horizonte educacional no processo de construção e apresentação dos temas a partir das narrativas ali presentes, expondo olhares sobre grupos, sociedades, temporalidades, cultura, política e dentre outros elementos possíveis a partir da seleção por parte dos diversos autores (ROCHA, 2017; MARTINS; SALES e SOUZA, 2009). Sendo assim, os livros didáticos de História possuem narrativas com potencial de moldar uma dada leitura sobre uma sociedade, práticas culturais, sistemas políticos e dentre outros aspectos que podem ser selecionados para compor uma coleção de livros didáticos. O livro didático possui uma característica importante, pois segundo Martins, Sales e Souza (2009) os discentes brasileiros em sua maioria possuem apenas estes materiais como principais leituras. Certamente vários discentes só possuirão a prática da leitura ligada aos livros didáticos, e os conteúdos destes materiais serão uma referência bibliográfica para essas pessoas.

Os livros didáticos são importantes para além da narrativa, porque movimentam grupos e cifras elevadas em torno da sua produção. O mercado editorial que se dedica a fabricar os livros didáticos almeja a conquista de lucros elevados nas possíveis vendas. Para este segmento do mercado financeiro, o principal comprador é o Estado, pois o abastecimento de livros didáticos em diversas

escolas públicas brasileiras movimentam milhões de reais. O mercado editorial brasileiro não depende exclusivamente do Estado, mas a participação deste último significa a possibilidade de aquisição de valores significativos no momento de compra por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (MARTINS; SALES e SOUZA, 2009; MUNAKATA, 2012). Neste sentido, esses materiais tornam-se “mercadorias” sendo produzidos com o objetivo central de estarem adequadas às determinações do Estado e que geram lucros para suas respectivas empresas (MARTINS; SALES; SOUZA, 2009; MUNAKATA, 2012).

A participação do Estado, a partir do Ministério da Educação e do PNLD, na organização e distribuição dos livros didáticos contribuiu para o desenvolvimento do mercado editorial neste segmento, pois com o advento de políticas públicas e com grande investimento neste setor por parte do Estado brasileiro, o governo federal tornou-se o principal comprador desta categoria de material para distribuir para as diversas escolas pelos municípios do país (SILVA, 2017). Nesse sentido, as editoras observando as vantagens econômicas, desenvolveram livros didáticos que passaram a atender aos critérios estabelecidos pelo Estado (MUNAKATA, 2012).

O Plano Nacional do Livro didático (PNLD), construído a partir do ano 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 trazer o foco do Estado para este segmento educacional (MARTINS; SALES; SOUZA, 2009). Este momento garante o Estado como um personagem decisivo na relação entre professores e editoras no processo de seleção dos livros didáticos (BEZERRA, 2017). Apesar de já existirem políticas públicas no que tange a regulamentação e seleção dos livros didáticos, anterior ao PNLD, como aponta a professora Juliana Figueiras (2017) sobre a centralização no processo de seleção realizada pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), o PNLD dá uma nova perspectiva para a área educacional em relação ao livro didático e também ao mercado editorial (BEZERRA, 2017).

Desta maneira, o PNLD se transformou em indicador de qualidade a partir das exigências que cada editora deverá seguir ao submeter suas coleções, como também as avaliações estabelecidas pela mesma e as conclusões dos avaliadores acerca das produções inscritas no processo de seleção. É importante destacar que os livros didáticos só podem ser distribuídos para as escolas públicas para a seleção dos professores a partir da certificação do PNLD. É interessante observar que o processo sistemático de avaliação começou a vigorar plenamente a partir de 1995, com o objetivo de melhorar os livros didáticos (BEZERRA, 2017). Com o advento do PNLD, como aponta Holien Bezerra (2017), os processos de inscrição e avaliação tiveram mudanças em seus aspectos, como, por exemplo, as editoras realizarem inscrições de coleções em vez de livros individuais a partir do PNLD de 2002. Como é o caso das coleções utilizadas pela escola Prof. Antônio Gondim Lins.

A produção dos livros didáticos e a presença de grandes empresas no ramo do mercado editorial, como também na construção de fundações culturais, contribuí para a construção de livros didáticos voltados para uma educação com perfil performático. Essas ferramentas didáticas — que ainda são significativas nas escolas públicas brasileiras — são transformadas para atender aos desejos de mudanças na forma de organização educacional, principalmente contemplando as empresas multinacionais e outros órgãos que se propõe a pensar sobre a educação. Os desdobramentos deste processo seguem para atender os desejos de formação de discentes para as avaliações em larga escala, como o ENEM, utilizando os seus textos base de leitura para cumprir esse objetivo; contribuindo para o esquecimento sobre “lugares de memórias”, como a Data Magna, dado que assuntos considerados exclusivamente regionais ou locais não terem o estímulo de serem apresentados em espaços escolares de nível médio.

No PNLD de 2014¹², segundo dados do site do FNDE, o Estado do Pará recebeu 1.774.686 exemplares para as turmas

¹² 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.

do ensino médio, havendo 361.813 discentes que receberam, possivelmente, estes materiais. Já os dados do PNLD de 2017¹³, o Estado do Pará foi contemplado com 1.728.140 exemplares direcionados para turmas do ensino médio, atendendo 331.195 alunos. Esses dados fazem menção ao período de aquisição das coleções analisadas para esta pesquisa¹⁴. A utilização destes livros didáticos é estipulada para três anos com o objetivo de atender cada turma do ensino médio. A primeira coleção é da editora IBEP, com título *História*, atendendo a escola Prof. Antônio Gondim Lins 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 durante o ano de 2018 a 2020. Essas coleções possuem três livros cada, com objetivo desses materiais atenderem cada período do ensino médio, desde o primeiro ano até o terceiro ano.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA

O primeiro livro analisado, com o título *História*, pertence à coleção Integralis, contendo três volumes destinados para cada turma do ensino médio. O autor desta coletânea é o professor Divalte Garcia Figueira, segundo consta no próprio livro (2013), é mestre em História pela Universidade de São Paulo e possui experiência em produções de livros didáticos. Esta coleção foi organizada e publicada pela Editora brasileira IBEP, sendo este lançado no ano de 2013 e servindo como ferramenta didática na escola Prof. Antônio Gondim Lins dos anos de 2015 a 2017.

¹³ 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.

¹⁴ A introdução destes dados segue no texto apresentado no site do PNLD explicando, resumidamente, o processo de aquisição dos livros didáticos. Segundo o site do MEC (2021), os livros didáticos são adquiridos e enviados às escolas em outubro para serem utilizados no ano letivo seguinte (FNDE, 2020). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento> Acesso em: 10 abr. 2021

Figura 2 - Segundo livro didático da coleção da editora IBEP



Fonte: Imagem de divulgação, 2020

Os conteúdos selecionados para essa coleção, segundo a apresentação (IBEP, 2013), são os mais significativos da História, nacional e global, e possibilitam a compreensão de conceitos fundamentais mobilizados ao longo das narrativas presentes nos livros. A Editora IBEP está localizada no estado de São Paulo, enquanto o autor Divalte Garcia Figueira possui sua formação acadêmica em instituições da mesma região em que a Editora se encontra. Sendo assim, assuntos de cunho ligados à região sudeste, como São Paulo e o Rio de Janeiro, ainda continuaram ganhando destaque na construção de conteúdo para fazer parte dos livros didáticos. É interessante observar que os conteúdos presentes nos livros desta coleção são considerados “o suficiente” para que o aluno e aluna consigam uma formação satisfatória para o ano letivo e para as avaliações externas. Dessa forma, os conteúdos presentes nesses livros são o necessário, segundo a Editora, para que o aluno consiga conquistar seus objetivos nas avaliações externas; além disso, ao determinar o que é “sufi-

ciente” para o aluno, também determina os conteúdos “supérfluos” para sua trajetória estudantil. Na última página dos volumes dessa coleção, existe uma breve sessão que apresenta diversas siglas de vestibulares pelo Brasil e também do ENEM. Demonstrando que um dos objetivos desta coleção é também servir como referencial bibliográfico para a preparação dos discentes para os vestibulares.

livro direcionado para as turmas do segundo 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 o processo histórico das consolidações da Independência nas províncias. Este livro possui seis unidades e vinte e três capítulos, possuindo uma narrativa cronológica linear sobre os processos históricos; a narrativa sobre o processo histórico da “Independência do Brasil” está no capítulo vinte e um, na unidade seis: *O século XIX no Brasil*. Na apresentação, novamente, foi apontado que a organização dos conteúdos estava atrelada entre histórias globais e histórias do Brasil (IBEP, 2013), mas também possibilitando a comparação de processos históricos e as influências entre essas histórias. Como é o caso dos processos de “Independência na América espanhola”, unidade que antecede o capítulo sobre a “Independência do Brasil” na organização deste livro, possibilitando a realização de contrapontos entre esses processos em determinados momentos.

A organização dos conteúdos desse volume contempla os processos históricos considerados nacionais, principalmente destacando as histórias que são ligadas aos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. A organização deste volume também aponta para um movimento tradicional para explicar os processos históricos no país, no caso, realizando uma narrativa que começa no centro e vai irradiando para as periferias, afirmando certa “superioridade” na seleção e organização das histórias da região Centro-sul sob as regiões norte e nordeste. Como consequência dessa organização, os conteúdos dos livros didáticos tendem a dar maior realce à ideia de histórias nacionais e à história restritivamente regional ou local. Sendo assim, os conteúdos que serão “suficientes” para a preparação do discente seguirão a

ordem de apresentarem a história desses centros, como Centro-sul, para explicar os processos históricos do país. Apesar de estarem presentes ao final dos capítulos dos livros didáticos alguns trechos sobre desdobramentos regionais do processo histórico apresentado no texto principal, devemos nos atentar ao fato de que não existem estímulos nesse espaço escolar para expor assuntos de cunho regional por conta do ENEM, segundo o docente dessa instituição escolar.

O título do capítulo sobre o processo da “Independência do Brasil” é: *Sete de setembro de 1822*. É dedicado a apresentar os personagens e as justificativas da realização deste processo histórico, principalmente construindo uma narrativa apresentando as causas e as tensões em torno do aspecto político da América portuguesa. A unidade nacional será um aspecto importante destacado neste livro para apresentar os desdobramentos da “Independência do Brasil” nas províncias. Na organização deste livro existem boxes para trazer informações complementares sobre a narrativa que foi apresentada anteriormente. Nesta coleção, esses boxes são intitulados de *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 selecionou e adaptou para este espaço a obra: *Saga, a grande história do Brasil* (1981). Um dos pontos relevantes é quando trata sobre os processos de consolidação 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 (*Saga: a grande história do Brasil* APUD FIGUEIRA, 2013, p. 251).

O processo de Independência acarretou focos de insatisfação por algumas províncias. Dessa maneira, o fragmento anterior, citado por Divalte Garcia Figueira, destaca a necessidade de contenção de mobilizações radicais que possam ameaçar os interesses apontados no trecho acima. Perceba que o trecho citado apresenta a figura de dom Pedro como personagem fundamental para a concretização da Independência e para conter focos de insatisfação, a figura do monarca é destacada em momentos de apresentar a solução dos conflitos, objetivando demonstrar um pilar decisivo para sustentar a unidade territorial. Essa perspectiva segue algo semelhante à narrativa historiográfica tradicional sobre a “Adesão do Pará à Independência do Brasil”, principalmente ao destacar dom Pedro e o Rio de Janeiro como agentes fundamentais neste processo de consolidação da Independência nas províncias.

Esse momento permite a realização do *link* entre o texto principal e a parte final do capítulo tratando sobre a consolidação da Independência, com o título: *Guerra pela Independência*. O autor apresenta este momento de consolidação da Independência a partir de dois aspectos: a primeira se dirige em apontar um movimento de rápida solução; a segunda, que foram conflitos sem grandes traumas. São dois aspectos que são ressaltados a partir da comparação realizada com o processo de “Independência na América espanhola”, principalmente em apontar longos períodos de conflitos, gerando fragmentação do território. O autor também sublinha a presença estrangeira, no caso a inglesa, como peça importante para concretizar as mobilizações de contenção de focos de insatisfação.

O autor destaca três províncias para exemplificar os dois aspectos apontados anteriormente, conflitos rapidamente solucionados e sem grandes traumas gerados por estes embates. Uma dessas três províncias está relacionada ao Grão-Pará, momento dedicado a apresentar como se deu o foco de insatisfação, as razões e a solução imediata para este problema. Segundo Divalte Garcia Figueira (2013, p. 251):

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 Jonh Pascoe Grenfell.

O objetivo do autor é exemplificar as informações dadas anteriormente em relação ao processo de consolidação da Independência no Brasil. O trecho acima é bem objetivo em apontar que foi um momento de insatisfação que foi rapidamente solucionada, principalmente tendo a contribuição de forças estrangeiras para a concretização da resolução do impasse gerado na região.

Essa narrativa que está presente neste livro didático segue uma linha similar a da narrativa contada na página eletrônica da ALEPA sobre o processo histórico da “Adesão do Pará à Independência do Brasil” quando estava sendo apresentada a Data Magna. O texto na página virtual da ALEPA (2019), citado anteriormente, sobre o processo histórico da “Adesão do Pará à Independência do Brasil” também demonstra um processo com tensões, mas a rápida resolução da questão por parte de dom Pedro com auxílio de forças estrangeiras na região. Condiz com a afirmação de Brito (idem) sobre a tratativa da historiografia local sobre este processo, principalmente destacando a participação do Rio de Janeiro na resolução dos problemas e sem os envolvimento de aspectos locais do Grão-Pará; como também um processo brando e sem perturbações violentas com a Independência e também na anexação do Grão-Pará ao Império do Brasil. Sendo assim, esse volume ao tratar sobre a consolidação da Independência utiliza-se de uma tradicional narrativa sobre esse processo histórico da “Adesão do Pará à Independência do Brasil”.

Nesse sentido, os conteúdos desse livro didático contemplam o ENEM a partir de uma apresentação de histórias consideradas nacionais, dando destaque a acontecimentos no Centro-sul. Fortalecendo a percepção de que essa região, em especial São Paulo e o Rio de Janeiro, é o centro dos processos históricos nacionais. Ocasionalmente impactos no processo de seleção dos conteúdos visto que os objetivos

traçados são direcionados ao ENEM, desta maneira alimentando a ideia de apenas focar em assuntos considerados nacionais, descartando assuntos considerados exclusivamente regionais. Também exerce influência sob os discentes quando gera a sensação que deverão dar atenção a certos assuntos para cumprir seus objetivos, principalmente deixando de lado assuntos regionais e locais por existir a ideia de que não serão abordados em processos de avaliações em massa. Desta maneira, o presente-passado do Pará é esquecido na sala de aula, tanto por parte do docente, quanto dos discentes.

Após o texto principal e outros espaços dados para complementar as informações sobre o conteúdo que o usuário deseja apresentar, é reservado o momento de exercitação das informações expostas pelo texto. Este trecho do livro possui a nomenclatura de: *Para sistematizar o estudo*. A sistematização é uma metodologia para a memorização de uma dada informação, principalmente a sua repetição para a fixação daquele conteúdo; este método também serve como treino para a realização dos testes promovidos pela escola e também das avaliações externas, como o ENEM. Neste espaço é possível reunir 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 situar os discentes com os formatos das questões utilizadas nesses processos seletivos. Sendo assim, o livro didático segue o perfil performático ao cumprir o objetivo de preparar o discente a partir da repetição e memorização dos conteúdos para possuir a “capacidade” de resolver as questões que o ENEM apresenta.

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 questão dar um tom de ampliação do conhecimento sobre estes eventos, porém não é algo que mobilize realmente

os discentes a realizarem investigações sobre a temática. A razão é por conta que é possível utilizar as informações dadas pelo próprio livro para satisfazer essa atividade. Mas não deixa de ser interessante, pois é a única questão nesta sessão que possui vínculo com o tema apresentado anteriormente. A construção desse volume é semelhante aos objetivos traçados pelo volume da Editora LeYa, principalmente seguindo um perfil performático educacional.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO OFICINA DE HISTÓRIA

Imagem 3 - Segundo livro didático da coleção da Editora LeYa



Fonte: Imagem de divulgação, 2020

O segundo volume analisado possui o título *Oficina de História*, pertence a uma coleção produzida pela Editora LeYa no ano de 2016. A Editora LeYa surgiu no ano de 2008, em Portugal, hoje associada a empresa Casa dos Mundos e as Editoras Textos e Pingo de Ouro (LEYA, 2021)¹⁵. Esse volume possui três autores responsá-

¹⁵ A página eletrônica da Editora LeYa apresenta brevemente seu início e também as parcerias atuais com as editoras apontadas no texto. Disponível em: <http://www.leya.com.br/a-editora/>
Acesso em: 14 abr. 2021

veis, sendo eles¹⁶: Flávio Campos, docente do departamento de História da USP; Júlio Pimentel Pinto, professor associado de História da USP; Regina Claro, na época, era doutoranda na faculdade de Educação da USP, como também atuou em projetos de capacitação de professores da rede pública. São autores acadêmicos, tendo atuação profissional no ensino superior. Ambos os autores, segundo consta no próprio livro, já foram autores de outras produções de livros didáticos e paradidáticos. Essa coleção atendeu a escola Prof. Antônio Gondim Lins anos de 2018 a 2020.

Inicialmente os autores apontam que esta coleção, incluindo este volume, está vinculado a um projeto de ensino que visa a estimulação do senso crítico do alunado, possuindo uma proposta de tornar esse momento educacional mais dinâmico e proporcionar uma formação destes alunos para um posicionamento mais crítico sobre a sociedade. Os autores destacam que este volume possui o objetivo de servir como uma ferramenta de formação dos discentes a partir dos conteúdos selecionados de acordo com o projeto construído pelos autores com a editora. Os autores destacam que esta coleção apresenta ferramentas para a preparação dos discentes para os vestibulares e o ENEM. Como é apontado neste trecho (CLARO; CAMPOS; PINTO, 2016, p.3):

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.

Desta maneira, a coleção está organizada a partir da construção de um projeto de ensino que cause o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de alunos que terão contato com esse volume. Servindo como um suporte no quesito de preparação dos discentes para a realização de avaliações externas, como é o caso do ENEM. Esse volume segue um perfil performático educacional ao tratar os conteúdos como suporte bibliográfico para preparação para os

¹⁶ As informações introduzidas neste texto foram retiradas do próprio livro que optou por apresentar os autores.

vestibulares e o ENEM. Esse certame possui uma forte presença nesse volume. Os autores e a editora inseriram *Eixos cognitivos* que são exigidos para esta avaliação externa, como também a *matriz de referência de ciências humanas e suas tecnologias* com o objetivo de demonstrar as habilidades e competências necessárias que os alunos precisam possuir para estarem preparados ao realizarem este certame. O parágrafo que antecede os quadros aponta (CLARO; CAMPOS; PINTO, 2016, p.8):

Os quadros a seguir trazem os elementos indispensáveis para a compreensão das competências, habilidades e conteúdo proposto como referências para o ENEM.

Esta coleção em que esse livro didático está inserido demonstra estar alinhado, também, com os elementos necessários para estar minimamente habilitado com a realização do ENEM e para outros processos seletivos. Os conteúdos selecionados e inseridos nas narrativas tendem a estar atrelados às habilidades e competências que são exigidos pelas avaliações em larga escala como o ENEM. As avaliações externas influenciam no momento de desenvolvimento da educação, como também na construção, seleção e produção de livros didáticos e outros materiais. Os livros fortalecem o perfil performático de direcionar os seus conteúdos para o ENEM, mobilizando as atenções dos discentes e dos docentes para a necessidade de trabalhar os assuntos que estão ligados a essa avaliação de desempenho.

A reflexão dos autores sobre o processo histórico da “Independência do Brasil” está localizada no capítulo quatro: *O diabo ronda as colônias*. Este livro foi organizado de maneira similar ao livro anterior no aspecto sobre o evento em questão, como, por exemplo, concentrar em um capítulo os processos de Independência na América espanhola, antecedendo o capítulo sobre o processo de emancipação política brasileira. Uma maneira de realizar comparações entre esses processos históricos relevantes para a região americana, como foi realizado no volume anterior da editora IBEP.

Distintamente ao livro da Editora IBEP, os autores do livro da editora Leya decidiram por apresentar outros processos históricos sobre a consolidação ou as tensões a partir da “Independência do Brasil”. Neste volume foi decidido apresentar essas tensões a partir de dois momentos, com o objetivo de também demonstrar os desdobramentos do evento em questão. A primeira parte trata sobre o conflito travado no Piauí, conhecido como a “batalha do Jenipapo”. Os autores afirmam (2016) que havia preocupação por parte do governo português em ocupar territórios da região Norte. Em relação ao Grão-Pará, os autores optaram por apenas indicar a região, junto do Maranhão, como local ligado às regiões de interesse do governo português. A lógica de começar a narrativa sobre os processos históricos a partir do centro e indo à periferia ainda é presente, consolidando a percepção de destaque sobre as histórias nacionais a partir de processos históricos regionais do Centro-sul.

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 descartados do processo de explanação sobre assuntos, principalmente da utilização de processos históricos da região do Centro-sul como história nacional. Contribuindo para o sentimento de desinteresse dos discentes por não enxergarem a necessidade de estudar sobre os processos históricos do Pará dado que não estão inseridos na história nacional, consequentemente não atrelados ao ENEM; como também desestimula o docente a trabalhar com essa categoria de conteúdo por conta de “não contribuir” para o objetivo de preparar esses discentes para as avaliações de desempenho. Contribuindo para o esquecimento do “lugar de memória” Data Magna, ocasionando o desconhecimento sobre o processo histórico e sua possível relevância para o tempo presente do Estado do Pará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, o ensino-aprendizagem e os conteúdos que são selecionados para estarem presentes nas salas de aula possuem influências de diversas naturezas, sejam políticas, econômicas, sociais e culturais. A formação de jovens e adolescentes está atrelada aos interesses postos a partir da organização educacional ligado à perspectiva de um ensino moldado pela performatividade, visando à qualificação destes discentes como mão-de-obra que possuirá qualidades necessárias para atender as exigências do mercado de trabalho e/ou estar adequado para a realização de avaliações em larga escala.

Essas avaliações determinam qualidades e os defeitos de todo um sistema educacional, também servindo de parâmetro para determinar os caminhos a serem seguidos para conquistar resultados satisfatórios que certifica a qualidade da organização da educação de um determinado local, especialmente ao estabelecer *rankings* que apresentam o sistema educacional de cada país a partir dos resultados que conquistaram nestas avaliações internacionais. Além disso, com os exames em larga escala ao nível local, os *rankings* servem como competição entre instituições escolares, sejam públicas ou privadas, para determinar quais são os espaços escolares que possuem a melhor metodologia para preparar os discentes para estes eventos.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um dos exemplos deste processo performático, onde o desempenho do aluno é determinante no momento de considerar se houve sucesso ou fracasso das metodologias escolhidas para sua preparação. Os resultados são importantes para esta categoria de organização educacional, pois acusa se os planejamentos, currículos, livros didáticos, instituições escolares, docentes e discentes alcançaram as metas estabelecidas. O ensino-aprendizagem é deixado em segundo plano quando o mais importante é a conquista de resultados satisfatórios nestes processos avaliativos, principalmente para determinar quais são as melhores metodologias aplicadas no espaço escolar para a preparação do discente.

Currículos, métodos de ensino e os conteúdos serão afetados pelo desejo de obter sucesso nesses exames. O ENEM, como um dos exemplos citados, foi transformado como ponto de referência para a construção de planos para educação e de aulas para a formação dos discentes, influenciando nos conteúdos que serão selecionados para servirem como aperfeiçoamento dos alunos para estas avaliações. Podemos citar os livros didáticos que foram analisados para esta pesquisa, havendo a disposição destas obras a atenderem as necessidades como materiais de referências para a preparação para estas provas. Com isto, alguns assuntos serão menos utilizados no espaço escolar principalmente se não forem assuntos sem ligações com os exames que os alunos participarão.

O esquecimento da memória nacional diante da globalização a partir da introdução de avaliações em massa é latente em espaços escolares de nível médio, principalmente por conta destes ambientes servirem como preparação para o ENEM e dentre outros vestibulares. Currículos escolares, livros didáticos e os conteúdos selecionados são mobilizados para atenderem um perfil performático cada vez mais presente na educação brasileira. Prejudicando o processo de construções de identidades e memórias coletivas, pois é a partir de eventos locais e regionais que se possibilita a localização dos sujeitos diante de assuntos de nível nacional e global. Os processos históricos de uma dada região tendem a perder relevância diante das atenções voltadas para interesses e planos internacionais, que não envolvem quesitos particulares de uma localidade. Além disso, essas avaliações em massa e a preocupação demasiada de atender às orientações e as metas por parte dos agentes locais e internacionais, proporciona-se uma padronização dos saberes e do que aprender nos espaços escolares, havendo o desdobramento para o desconhecimento sobre assuntos que não são inseridos nas seleções de conteúdos necessários para adequação de habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho e pelas avaliações em larga escala.

Exemplo disto é a Data Magna do Estado do Pará, que faz alusão a “Adesão do Pará à Independência do Brasil”. Os dis-

centes da escola Prof. Antônio Gondim Lins apontaram o desconhecimento sobre esta data comemorativa, apresentando uma série de respostas incorretas e também incertezas se a data que estavam destacando em suas respostas era a que a Data Magna representava. Nos questionários os discentes acusaram ausências de atividades no espaço escolar sobre o 15 de agosto e sua relevância para as vidas daqueles alunos, havendo aqueles que confessaram não ter explicações por parte da escola quando não há aula por conta desse feriado. O desconhecimento sobre a Data Magna e suas aplicabilidades no tempo presente destes alunos é alimentado pela falta de atividades da instituição em apresentar e explicar sobre este feriado, expondo a falta de planejando e interesse por parte da instituição em organizar eventos que possam apresentar o dia 15 de agosto e sua relevância por parte desta efeméride. Demonstrando que o foco desta instituição de nível médio não são as histórias locais, apesar de uma delas ser uma Data Magna, pois o Ensino Médio brasileiro possui suas atenções voltadas para o aperfeiçoamento de jovens e adolescentes para estarem aptos como mão de obra para servirem no mercado de trabalho, como também este espaço volta suas atenções a preparar os discentes para a realização de avaliações externas na busca de conquistar resultados satisfatórios para demonstrar a qualidade da escola e servir para o discente ingressar em uma universidade.

REFERÊNCIAS

- AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. **Mana**, v. 7, n. 2, p. 7-33, 2001.
- 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** (2017), <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BARCA, Isabel; SCHMIDT, María Auxiliadora. La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. **Educatio Siglo XXI**, v. 31, n. 1, p. 25-46, 2013.
- BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. **Criar Educação**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2013.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 37-49.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. 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.
- BITTENCOURT, Circe. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, JAIME (org.). **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Editora Contexto, 2017. p. 53-93.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 185-205.

BRASIL. Presidência da República. *Lei No 9.093, de 12 de setembro de 1995*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L9093.htm>. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. Histórico do enem. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enem/historico>. Acesso em: 4 fev. 2021.

BRITO, Adilson Júnior Ishihara. **Viva a Liberté!**: cultura política popular, revolução e sentimento patriótico na independência do Grão-Pará, 1790-1824. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 33-55.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Mercado editorial escolar do século XXI: livros didáticos, apostilas e formação de professores. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, p. 17-31, 2008.

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.

CARNEIRO, Verônica Lima. As avaliações estandardizadas e o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na etapa final da educação básica. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, p. 217-230, 2012.

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.

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

COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 132-136.

COSTA, Fábio Luciano. A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v.1, n. 7, p. 01-16, 2011.

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

DETIENNE, Marcel. **A identidade nacional, um enigma**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, v. 5, n. 2, p. 131-137, 2010.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História**. São Paulo: IBEP, 2013.

FREIRE, William Fonseca. A História da Amazônia e os livros didáticos do Ensino Médio. In: NETTO, Ernesto Padovani (Org). **Historiografia e ensino de história: a sala de aula em questão**. Belém: Amazônia Bookshelf, 2018. p. 131-147.

FURTADO, Andréa Garcia. Políticas do livro didático e o mercado editorial. **Literas**, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2017.

HILÁRIO, Rosângela Aparecida. O ENEM como indutor de políticas públicas para melhoria da qualidade do Ensino Médio. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 7, p. 95-108, 2008.

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.

MACEDO, Cássia Daiane Silveira de; PAIVA, Kênya Jessyca Martins de. Ensino de História e as Memórias da/na Cidade: Memória e Patrimônio na Educação Básica. **ELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, n. 3, p. 1-18, 2020.

MARTINS, Elicíliã 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.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

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

NETO, Antonio Simplicio de Almeida; SILVA, Diana Mendes Machado da; Escola sem partido ou sem autonomia? O cerco ao sentido público da educação. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs). **Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Editora Cortez, 2017. p. 261-276.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 1993.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 128-149.

PARÁ. *Lei No 5.999, de 10 de setembro de 1996*. Disponível em: <<http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo5999.pdf>>, Acesso em: 06 out. 2018.

PARÁ. ALEPA. Adesão do Pará celebra a Independência e destaca-se como Data Magna no Estado. 2019. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br/noticia/1885/> Acesso em: 4 fev. 2021.

PACHECO, José A.; PESTANA, Tânia. Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 24-32, 2014.

RAMOS, Marilú Dascanio; DRI, Wislayne Ivellyze Oliveira. O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 1, p. 71-80, 2012.

ROCHA, Helenice. Livro didático de História em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p.11-31.

ROCHA, Helenice. Desafios presentes nos livros didáticos de História: narrar o que ainda está acontecendo. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 86-106, 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de CP. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luiz; ROCHA, Helenice (Orgs). **Livro didático de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 101-121.

SOARES, Marco Antonio Neves. O ensino de História presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): A construção do sujeito adequado. **História & Ensino**, v. 8, p. 29-44, 2002.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e sua reforma. In: MACHADO, André Roberto de A; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs). **Golpes na História e na escola: O Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Editora Cortez, 2017. p. 178-199.

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.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Carlo Guimarães Monti, possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), e doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É professor adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na graduação de História, na área de ensino de História, com ênfase em História do Brasil. Professor de pós-graduação, Mestrado Profissional em Rede de Ensino de História (ProfHistoria/UNIFESSPA). Professor do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). É coordenador de Estágio da Faculdade de história do Instituto de Ciências Humanas, coordenador do Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa em História LEEPH da Unifesspa, coordenador do PIBID na FAHIST/ICH. Desenvolve pesquisas na área de História do Brasil, privilegiando os seguintes temas: fontes históricas, ensino de história, história regional, comunidades quilombolas, história econômica. Foi bolsista do CNPq, FAPESP e CAPES. Coordenou Especialização em História e trabalha com a formação de professores. É vice-presidente da ANPHU-Pará.

Karla Leandro Rascke, Docente na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação em História (PPGHIST e ProfHistória). Editora da Revista Escritas do Tempo. Possui Doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2018), Mestrado em História Social pela PUC-SP (2013) e Graduação (Licenciatura e Bacharelado) em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2009). Preside a Comissão Permanente para Diversidade, Heteroidentificação e Etnicidade da Unifesspa. Atua na Coordenadoria de Apoio à Diversidade Étnico-Racial (CADER) do Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Unifesspa e na Coordenação Institucional do PARFOR-Unifesspa.

Atua como colaborador no Programa Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior pela Cátedra UNESCO Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. É pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-UDESC). Integra o Grupo de Pesquisa Gênero, Raça, Estudos Amazônicos e Linguagens (GReal-Unifesspa). Sócia efetiva da Associação Nacional de História (ANPUH), da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), da Associação Brasileira de Pesquisa de Ensino de História (ABEH) e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Integra o Grupo de Mulheres Carolinas Leitoras. Está como tesoureira na ANPUH - seção Pará (biênio 2021-2022). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, da África e da Diáspora, atuando principalmente nos seguintes temas: história, populações de origem africana, irmandades negras, associações negras, relações étnico-raciais e ensino de História, ações afirmativas e diversidade.



[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com