



A POLÍTICA CURRICULAR DA “ACREANIDADE”: O DISCURSO NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Antonio Maicon Batista Bezerra¹

Diego Correia Machado²

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma reflexão no contexto do campo curricular, trazendo a lume o discurso de acreanidade empreendido pela narrativa construída a partir dos Cadernos de Orientações Curriculares para edificar uma identidade acreana em uma tentativa de criar uma imagem unificada do Acre. Como objetivo, apresentamos o intuito de analisar as diretrizes presentes no COCs que corroboram com o discurso de acreanidade, identificando os sentidos das políticas curriculares e a estratégia discursiva utilizada para garantir a propagação e a reprodução de uma memória coletiva, observando os objetivos ocultos das empreitadas das reformas curriculares. Como caminho metodológico, elencamos a abordagem qualitativa por entender que através dela é possível melhor compreender o percurso trilhado pelas reformas curriculares colocadas em ação, bem como a narrativa construída com a acreanidade, tendo como método de coleta de dados a revisão bibliográfica e a leitura minuciosa dos referenciais teóricos, acrescido de uma análise documental de textos prescritivos para a área de História. Concluímos que a estratégia discursiva que se verifica no processo de reforma curricular colocada em ação pela ideia de acreanidade se consolida a partir da história enquanto narrativa memorial, construindo e inventando tradições, em que o discurso da “acreanidade” promove festividades e comemorações cívicas, compila manuais escolares, pulveriza símbolos e signos nos espaços públicos das cidades acreanas para consolidar uma memória-hábito.

PALAVRAS-CHAVE: Acreanidade. Currículo. Políticas curriculares.

THE CURRICULAR POLICY OF "ACREANIDADE": DISCOURSE THROUGH THE CURRICULUM

ABSTRACT

This paper is a reflection in the context of the curriculum field, bringing to light the discourse of Acre-ness undertaken by the narrative constructed from the Cadernos de Orientações Curriculares to build an Acre identity to create a unified image of Acre. Our objective is to analyze the guidelines in the COCs that corroborate the discourse of Acre-ness, identifying the meanings of the curricular policies and the discursive strategy used to guarantee the propagation and reproduction of a collective memory, observing the hidden objectives of the curricular reforms. As a methodological approach, we chose the qualitative approach because we believe that through it it is possible to better understand the path taken by the curricular reforms put into action, as well as the narrative constructed with acreanity, using a bibliographic review and a thorough reading of the theoretical

¹ Mestre em Ensino de História. Professor de História Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes, Brasil. E-mail: maiconbezerra22@gmail.com

² Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia Educante. Professor da área de História da Universidade Federal do Acre. E-mail: diego.machado@ufac.br

references as the data collection method, plus a documentary analysis of prescriptive texts for the area of History. We conclude that the discursive strategy of the curricular reform process put into action by the idea of "acrianidade" is consolidated through history as a memorial narrative, building and inventing traditions, in which the discourse of "acrianidade" promotes civic festivities and commemorations, compiles school textbooks, sprays symbols and signs in the public spaces of Acre's cities to consolidate a memory-habit.

KEYWORDS: Acreanidade. Curriculum. Curriculum policies.

INTRODUÇÃO

No estudo que ora se apresenta, partimos de reflexões conceituais relativas ao campo do currículo enquanto espaço-tempo de poder, tensão e organização da vida escolar, tanto no sentido prescritivo como no campo da realidade prática do trabalho docente. Observando-se as especificidades dos objetos prescritivos, analisaremos os Cadernos de Orientações Curriculares (COCs), da área de história do ensino médio, lançado em 2010, no Estado do Acre. Pretendemos, nesse percurso, descrever e identificar possíveis diretrizes que corroboram com o discurso de acrianidade³.

Além dos lugares de memórias materiais, o campo curricular é o espaço mais eficaz para garantir a propagação e a reprodução dos discursos, assegurando a incorporação de padrões específicos de memória e de identidade. O currículo configura universo privilegiado onde as disputas socioeconômicas e identitárias são travadas, mediante agenciamento das memórias e narrativas. Daí a importância de considerarmos uma necessária análise da política curricular, colocada em curso na reforma empreendida pelos governos da frente popular, como identificaremos ao decorrer desse estudo.

As prescrições e ingerências, na prática escolar e didática, feitas pelas políticas curriculares, com suas sugestões e orientações "mínimas", são decisivas para o estabelecimento da hegemonia social, cultural e política. Desta forma, o sistema curricular tem implicações profundas e evidentes em todo o sistema educativo, provocando alterações no chão da sala de aula mediante orientações, sugestões, resoluções, pareceres, formações pedagógicas e avaliações.

O presente estudo se ancora em uma abordagem qualitativa para o desenvolvimento da investigação, tomando o currículo como universo privilegiado para significar e ressignificar o mundo social. Contamos com a contribuição de autores do campo curricular, tais como Silva (2009); Sacristán

³ O conceito de acrianidade compreende um discurso de subjetivação e essencialização da identidade acreana, protagonizado pelos Governos da Frente Popular do Acre, pautado nas seguintes características: narrativa de apaziguamento dos conflitos sociais históricos do Acre; trajetória histórica linear, onde os governos da frente popular seriam herdeiros dos "heróis" históricos do Acre; retórica de valorização das populações tradicionais acreanas e uma forte essencialização identitária. A respeito desse conceito: ver Moraes (2016), Bezerra (2022) e Araújo (2017).

(2000); Machado e Oliveira (2020), Silva e Guimarães (2012). Com essas bases, analisaremos o conteúdo prescrito e normativo dos Cadernos de Orientações Curriculares de 2010, a fim de identificar a incidência do discurso de “acrianidade” no campo curricular, partindo da análise do discurso com base em Michel Foucault (2009; 2008).

Para fins de organização, este estudo se encontra dividido em duas seções. No primeiro momento discutimos as teorias curriculares, seus significados, definições, bem como as características de cada teoria. No segundo momento, investigamos o teor político do currículo, trazendo para o foco o discurso de “acrianidade”.

AS TEORIAS DE CURRÍCULO

Ao abordarmos acerca do currículo, nos deparamos com diversas concepções que o definem e o caracterizam, seguindo determinadas teorias que sustentam o pensamento filosófico da educação. Considerado um instrumento de controle social, o currículo foi alçado à condição de responsável pela organização e teorização do conhecimento, “(re)produzido” no ambiente escolar. Necessário e indispensável à formação discente, o que afirma o campo curricular, como espaço mais eficaz para garantir a propagação e reprodução dos discursos, assegurando a incorporação de padrões específicos de memória e identidade (Arroyo, 2011).

O currículo configura universo privilegiado onde as disputas socioeconômicas e identitárias são travadas, mediante agenciamento das memórias e das narrativas. O processo de discussão acerca da construção de um instrumento de controle e organização do conhecimento educacional se apresenta mais fortemente na virada do século XIX para o século XX, período em que as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo, passam a influenciar na burocracia inerente ao sistema escolar (Oliveira; Sgarbi, 2006).

No longo caminho percorrido pelo debate intelectual e social travado pela educação, tivemos uma importante evolução no que diz respeito à ressignificação do discurso sobre o currículo. A utilização do termo curriculum remonta as agitações políticas do século XVI, tal como a Reforma Protestante e a Revolução Industrial, no século XVIII, representando importantes reformas pedagógicas que implantaram um controle maior tanto no ensino quanto na aprendizagem do processo educativo dos sujeitos, em que temos o sentido do currículo se ampliando ao passar dos anos (Hamilton, 1993).

A função do currículo no cenário da educação brasileira compreende um processo organizador e unificador, tomando como ponto de partida o processo de seleção, ordenação e classificação dos conteúdos aptos a serem apresentados e aprendidos nas instituições escolares.

Sendo responsável pela regulação e organização dos conteúdos e práticas, que permeiam o processo de ensino e aprendizagem do aluno em sala de aula. Desta forma, o currículo pode ser considerado como um instrumento de poder, haja vista que a relação construída pelo processo de ensino-aprendizagem, exige do aluno uma postura de análise e reflexão, que no fim, se expressa como conhecimento (Silva, 2010).

No que diz respeito as teorias do currículo, é comum encontrarmos alguns argumentos que as resumem ao próprio currículo, ou a uma grade curricular, uma mera organização das matérias aplicadas nas instituições escolares. Entretanto, as renovações teóricas do currículo ultrapassam o imediatismo dessas concepções, que o limita a mero organizador daquilo que deve ser ensinado aos alunos. Desta forma, vemos que as teorias do currículo apresentam grande importância para os temas educacionais, em especial quando consideramos a formação do aluno e a valorização de suas experiências no ambiente escolar (Silva, 2010).

Como nos evidencia Silva (2009), as teorias tradicionais apresentam como principal definição de currículo, aspectos ligados ao ensino-aprendizagem através de organização, planejamento, avaliação, eficiência e objetivos. Definição que acaba limitando o aluno, através de avaliações quantitativas, sem possibilidades de desenvolver suas habilidades, considerando que a concepção de currículo está embasada na ideia de processo de racionalização dos resultados educacionais. Assim, ao observamos o caminho percorrido pela estruturação do atual currículo, podemos elencar suas características e aspectos históricos que representam o processo de construção da própria educação brasileira.

Seguindo a concepção desse autor, podemos destacar que as teorias tradicionais têm como característica identificar os objetivos da educação escolarizada, oferecendo uma educação geral e acadêmica aos trabalhadores. Nesse sentido, o currículo de acordo com o viés tradicionalista, apresentava como questão fundamental a eficiência, garantida a partir da gestão e organização que se desenvolviam de forma mecânica e burocrática. A figura do professor era considerada elemento central, portadora de conhecimentos irrefutáveis e inquestionáveis, saberes esses que deveriam ser transmitidos aos alunos, moldando e os adaptando aos padrões moralmente aceitos.

No que tange as teorias críticas, podemos apontar que os valores das teorias tradicionais passam por inversão gradativa, em que profundas transformações educacionais são sentidas diante de novas realidades, em especial na década de 1970. A concepção crítica do currículo pretendia realizar uma

libertação intelectual e social, através da crítica do papel dado à escola como reprodutora da sociedade capitalista. Dando grande preocupação a organização dos conteúdos escolares, pois possui como fundamento a ideia de que o currículo por si próprio é um produto de uma construção social. Portanto, influenciado por relações de poder, contextos históricos e sociais, questões políticas e econômicas (Silva, 2009).

Em suma, podemos enfatizar que as teorias críticas questionavam o pensamento e a estrutura educacional vigente, uma vez que a sociedade e suas organizações, defendidas pelo currículo tradicional, já não apresentavam condições favoráveis diante dos inúmeros movimentos sociais e culturais, que surgem nas décadas de 1960 e 1970, com o embasamento da dialética-crítica. Seguindo essa perspectiva, damos ênfase ao pensamento de Silva (2009) ao afirmar que:

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contrate, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2009, p. 29-30).

Em consonância com esse pensamento, é ainda importante evidenciar que a dialética-crítica de Karl Marx, estabelece íntima relação com análises do papel do currículo na educação, dado que, alguns estudiosos consideram que para o capitalismo conseguir reproduzir suas práticas econômicas e ideológicas necessita do currículo. Neste sentido, o currículo se mostra como um importante instrumento de (re)produção ideológica, através da transmissão de princípios e reprodução de interesses, assim como analisaremos futuramente a questão do discurso de acreanidade, presente no currículo da Secretaria de Educação do Estado do Acre, e como Silva (2009) nos aponta:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (Silva, 2009, p. 33).

Em sequência, vemos que as teorias pós-críticas, se baseiam nas concepções de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (Silva, 2009). Desta forma, a concepção pós-crítica tem por finalidade a busca da resignificação do currículo como multiculturalista, o que significa dizer que o reconhecimento e a valorização da cultura de grupos culturais que reivindicavam tolerância e respeito ganham legitimidade diante das relações de poder existentes.

Consoante ao pensamento de Silva (2009), entendemos que o currículo se apresenta como expressão da cultura da classe dominante, o que significa dizer que as teorias pós-críticas trazem os conceitos fundamentais de um currículo multiculturalista, onde as inúmeras diversidades presentes no mundo são sua marca mais constante. Neste sentido, entende-se que as teorias pós-críticas são a expressão de uma reivindicação dos grupos culturais dominados, em que o currículo hegemônico é duramente criticado pelo multiculturalismo, tal como nos indica Eyng (2015):

Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (Eyng, 2015, p. 37).

No tocante aos movimentos pós-críticos que viam no currículo uma forma de resistência à ordem estabelecida, o que se denota é que as práticas curriculares expressam aquilo que a sociedade reflete, o que significa dizer que o currículo se transforma de acordo com aquilo que os movimentos demandam. Vemos que questões raciais e étnicas, as questões da diversidade sexual, a teoria queer e a diversidade em geral, passam a se fazer cada vez mais presentes, tendo em vista que, o currículo deve ter um papel primordial na legitimação desses movimentos. Sendo assim, concordamos com Gomes (2008) ao afirmar que:

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial) (Gomes, 2008, p. 18).

Assim, entendemos que o currículo é expressão das demandas das transformações sociais, em que novos valores se apresentam a partir da consciência crítica.

Currículo: entre concepções teóricas e políticas

As diferentes dimensões que o próprio currículo apresenta, sejam elas sociais, econômicas, políticas ou culturais, se expressam como discursos de determinadas culturas, em que a dominante tem maior espaço nas diretrizes do que se deve ensinar e aprender. Sendo ainda carregado de atribuições

de sentidos, uma vez que as relações de poder estabelecidas em meio a relações sociais do ambiente escolar estão permeadas de práticas de poder. Desta forma, entende-se o currículo como instrumento em que as políticas curriculares se enfrentam, como nos aponta Apple (2008), ao elucidar reflexões acerca de aspectos que envolvem questões educacionais:

As lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Assim, a influência crescente de posições direitistas em cada uma dessas áreas é acentuada e tem tido grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura, nas disputas sobre produção, distribuição e recepção do currículo, bem como nas relações entre mobilizações nacionais e internacionais. Juntos esses domínios formam o “palco” em que se encena atualmente o teatro político da educação (Apple, 2008, p. 19).

De acordo com Sacristán (2000), é possível compreender as concepções teóricas de currículo a partir de seis níveis de reflexão de complexidade de sua conceituação, sendo eles: currículo prescrito, o apresentado aos professores, currículo moldado, currículo em ação, currículo realizado, currículo avaliado. Cada um desses níveis apresenta características únicas em cada etapa, em que eles se concretizam de acordo com a realidade escolar. Tomando como ponto de partida a prática pedagógica do professor que é a identificação do currículo em sua expressão mais real e aplicada.

Ao nos referirmos em currículo como *políticaprática* (Machado, 2022) faz-se necessário destacar que o mesmo realiza uma certa omissão de determinados temas e discussões, uma vez que alguns conteúdos e práticas de ensino não condizem com os interesses da cultura dominante. Neste cenário, nosso objeto de estudo, o discurso de acreanidade, presente no currículo de História acreano, se coloca como um importante elemento de análise, ao pensarmos o que é ensinado nas salas de aula de fato, onde se realiza a seleção e organização do conhecimento escolar e educacional a ser ensinado.

Quando pensamos em organização do processo educativo tona-se importante destacar que as políticas curriculares se direcionam a construir uma determinada noção de currículo, o que significa dizer que os currículos induzem a transformação de conhecimento a partir do contexto social, das influências econômicas ou políticas impostas pela sociedade. Desta forma, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) nos artigos 12 e 13 indica que os ambientes escolares devem propor seus projetos curriculares a fim de nortear suas práticas educativas, onde seus saberes e práticas se concretizam na prática educativa realizada pelo professor.

Ao nos depararmos com a concepção de discurso (um enunciado capaz de criar subjetivações) presente no currículo, entendemos que existem possibilidades de escolhas ao censurar determinados conteúdos ou omitir outros, uma vez que a intencionalidade que o discurso esconde os interesses particulares de determinados grupos sociais.

Na questão do processo de construção do currículo vemos que as influências de questões sociais, políticas e econômicas se fazem presentes constantemente, em que o conhecimento educacional especializado se expressa na organização e gestão que o currículo realiza. Nesse sentido, o discurso da “acrianidade” passa a ser foco de análise nas sessões seguintes, haja vista que o processo de construção e implementação prática do currículo nos faz refletir acerca da atuação da acrianidade no campo educacional, em especial para o ensino de história nas instituições escolares acreanas.

O discurso de “acrianidade” através do currículo

Os governos da “acrianidade” no Acre coincidiram justamente com as reformas educacionais da década de 1990, mudança que no Estado do Acre, culminou na implementação do COC em 2010. Legalmente a reformulação curricular cumpria as determinações dispostas no artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, onde afirmava a necessidade da criação de currículos, dispondo de uma base nacional comum e uma parte diversificada, esta última incorporando as características regionais e locais da sociedade (Machado; Oliveira, 2020).

Com esse intuito foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para modelar as diretrizes curriculares nacionais. Os parâmetros tinham a pretensão de servirem “de referência em conteúdos e metodologias de ensino, para que os estados brasileiros organizassem suas propostas curriculares” (Machado; Oliveira, 2020, p. 12).

As reformas e projetos educacionais expressam políticas e ideologias previamente disseminadas socialmente, com ambições alheias às necessidades didático-pedagógicas, não almejando mudanças sociais profundas, reajustando e conformando os indivíduos ao status quo (Areal; Pessoa, 2020). Nessa ótica, comenta Sacristán (2017),

[...] os currículos recaem em validações que, dentro de uma sociedade na qual o conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e profissional, têm uma forte incidência no mercado de trabalho. A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade (Sacristán, 2017, p. 108).

A conjuntura política e econômica aparece no COC de forma bastante imbricada. Sua formulação foi completamente centralizada e antidemocrática, excluindo a participação dos professores estaduais de educação básica e intelectuais locais. Essa tarefa foi delegada/encomendada ao Instituto Abaporu de Educação e Cultura, sediado em Salvador, Bahia. Tal escolha/compra foi

legitimada por um argumento tecnocrático, alegando uma “expertise” da equipe do instituto, em virtude da sua participação na elaboração dos PCNs (Areal; Pessoa, 2020; Machado; Oliveira, 2020).

Ora, o que se pode constatar, é, na verdade, uma centralidade tecnicista do processo de reformulação do currículo estadual acreano, considerando que os avanços normativos dos PCNs, ficaram restritos unicamente ao plano legislativo, dado seu caráter autoritário e homogeneizador, apesar de incorporarem um discurso de flexibilidade e reconhecimento das especificidades regionais e locais, introduzindo, por meio da transversalidade, temas como ética e pluralidade cultural (Silva; Guimarães, 2012).

Logo, observa-se que a reformulação curricular empreendida pela “acreanidade” e sua retórica não saiu do papel, mas que, essencialmente, as diretrizes dos PCNs e consequentemente dos COCs, respondiam a exigências mercadológicas, especialmente ao constarmos que as Orientações Curriculares de História para o ensino fundamental II, no Acre, tinham o objetivo de “adequar a escola às novas exigências das políticas neoliberais” (2020, p. 12).

No caso específico da disciplina de História, as indicações do COC prescreviam que os “conteúdos devem ser trabalhados de modo a favorecer a formação de uma identidade individual e social, pré-condição para o exercício pleno da cidadania, sem descuidar [...] como a formação para o trabalho” (Acre, 2010, p. 24). O que se denota é a forte influência dos organismos financeiros internacionais, com suas demandas e alinhamentos fortemente ligados, tal como nos aponta Areal e Pessoa (2020) ao destacarem a influência do Banco Mundial (BM) no Acre, principalmente a partir de 2009:

O Banco Mundial, no ano de 2009, iniciou uma parceria com o Governo Estado do Acre, por meio da assinatura de acordo de empréstimo nº 7625/BRBIRD9. Em 19/12/2008, nas suas muitas linhas de ação no setor educacional, firmou um empréstimo com o Governo do Acre para, segundo o Banco, promover a inclusão social e econômica das populações em situação de pobreza, vulnerabilidade e risco social, residentes tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais isoladas ou remotas do Estado, sendo três as áreas de intervenção: saúde, educação e produção sustentável. Esse investimento foi de US\$ 150 Milhões de Dólares, sendo US\$ 120 Milhões de Dólares desembolsados pelo BIRD e US\$ 30 Milhões de Dólares pelo Estado do Acre (Areal, 2016, p. 39-40).

A centralidade tecnicista empreendida pela “acreanidade” na reformulação do currículo estadual acreano marca essencialmente a não participação de profissionais da educação “a não participação dos professores e dos próprios profissionais da Universidade nega o trabalho coletivo, do mesmo modo que desconsidera e desvaloriza as experiências” (Machado; Oliveira, 2020, p. 18) desses sujeitos.

Nesse contexto, a necessidade da participação docente na construção curricular passa longe de representar mero corporativismo, tem implicações profundas na prática educativa e na qualidade da educação, em que restringir sua participação dificulta uma apropriação eficaz do currículo prescrito, trazendo incompreensão sobre a estrutura curricular, as bases teóricas, os objetivos e os conteúdos.

A participação dos professores na formulação curricular teria aplacado as dificuldades enfrentadas, visto que, nenhum técnico ou intelectual conhece com igual profundidade e propriedade, as especificidades locais, as carências educacionais dos alunos e os problemas estruturais da educação acreana quanto os educadores. Não os incluir foi antiético e pedagogicamente equivocado. A compra de currículos prontos, destaca Oliveira (2016), está inserido na lógica liberal da educação como prestação de serviço, alienando os princípios da educação aos desígnios do mercado de trabalho e comprometendo as bases de uma formação integral e humanística. Os COCs de 2010, apresentam essa concepção ao “gravitar em torno de competências e habilidades, qualidade e resultados” (Oliveira, 2016, p. 64).

A expressão “habilidades e competências”, presente no COC, assevera Marcos Silva e Selva Guimarães (2012), está associada ao discurso conservador e neoliberal, ligado a economia de mercado e ao mundo empresarial. Visa formar um cidadão produtivo e habilitado a resolver unicamente os desafios do mercado de trabalho. Na mesma direção, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2020), liga a “pedagogia das competências” ao chamado “artificial praticismo”, caracterizado pelas exigências do mercado de trabalho, privilegiando as atividades pragmáticas e realistas, ao mesmo tempo, em que enfraquece o espírito crítico e teórico. A principal ressalva aferida por Schmidt (2020), contra a “pedagogia das competências”, diz respeito à valorização de determinadas competências, escolhidas a priori em detrimento dos conhecimentos específicos (Schmidt, 2020).

No COC, as implicações da “pedagogia das competências” aparecem umbilicalmente ligadas ao ensino de história, visto sua elucubração acontecer justamente na segunda parte, espaço onde explicita-se as diretrizes pertinentes a disciplina de história. A primeira parte do COC compreende as temáticas comuns a todas as áreas, esclarecendo o papel da escola hoje; os propósitos da Educação Básica; considerações sobre os temas transversais e o lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar etc. (Acre, 2010, Areal; Pessoa, 2020; Machado; Oliveira, 2020). Tal observação não nos parece banal, pois segundo Sacristán (2017), a estrutura organizativa do currículo revela suas pretensões.

Na introdução das orientações curriculares, onde se aborda “os adolescentes e jovens ‘adotados’ como aluno”, vislumbramos os primeiros ecos do discurso identitário da “acrianidade”.

Isso ocorre pela explicitação da educação histórica enquanto agente formador de subjetividades, tendo isso em mente, objetivava-se “criar símbolos de identificação e laços de solidariedade, meios próprios para realizar descobertas [...] necessárias à constituição da própria identidade” (Acre, 2010, p. 08).

Buscava-se uma identidade desvencilhada do pessimismo e sentimentos de inferioridade, emoções que trazem as marcas da “discriminação e estereótipos socialmente construídos, que tende a produzir uma identidade influenciada pelo sentimento de inferioridade” (Acre, 2010, p. 08). Há nisso uma preconceção de identidade e vivências, insinuando “que particularmente os adolescentes e jovens dos setores populares vêm sendo socializados no interior de uma cultura da violência” (Acre, 2010, p. 08), de antemão aos grupos menos favorecidos da sociedade acreana, uma “cultura da violência”, o que justificaria trabalhar “novas referências identitárias”.

Ao se falar em identidade, as determinações curriculares explicitam enfaticamente que esta:

[...] não deve ser restrita à dimensão de autoimagem individual ou grupal. Não é apenas a pergunta ‘quem sou eu?’ que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também ‘por onde e para onde vou?’. A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos para a vida a partir do presente e requer a construção de um conjunto de valores relacionados a estas questões existenciais nucleares para todo indivíduo: quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade (Acre, 2010, p. 08).

As instituições escolares são eleitas como mecanismos fundamentais para essas subjetivações, pois podem “desempenhar um importante papel para melhorar a autoestima desses alunos” (Acre, 2010, p. 08). Chama atenção, como já mencionamos, a obsessão da “acrianidade” em desvencilhar a identidade acreana de memórias vergonhosas e obscenas, associadas ao assassinato de populações nativas e a escravidão e exploração sexual de mulheres indígenas, como demonstram Ernesto Martinez Rodriguez (2016) na dissertação “Correrias: Índios, Caucheiros e Seringueiros (Acre 1942/1983)” e Cristina Scheibe Wolff (1998), na instigante tese “Marias, Franciscas e Raimundas: Uma história das mulheres da floresta Alto Juruá, Acre 1870-1945”.

O ideal identitário da acrianidade dissocia-se igualmente do deslustre do processo de semiescravidão submetida aos seringueiros nos seringais acreanos, sofrimento personificado simbolicamente na figura amargurada do Judas-Ahsverus, como escreve Euclides da Cunha (2006), e os escândalos de corrupção e banditismo protagonizado pelos políticos acreanos (Guimarães Júnior, 2008).

Com isso, o discurso da acrianidade projeta uma dupla narrativa, se coloca como arquiteto do Acre “moderno”, belo e honesto, responsável pela superação de um Estado atrasado, corrupto e “infotografável”. Por outro lado, adornar o passado, ajuda no afeito legitimador das políticas e políticos

petistas, enquanto legatária dos heróis do passado. A própria existência do sentimento de inferioridade, descrevem Candau, (2018), Woodward, (2014) e Silva (2014), pode motivar construções identitárias performativas, pautadas no embelezamento das memórias, a fim de gerar uma autoestima na população.

A insistência na formação identitária das orientações curriculares continua a ser frisada quando se aborda “as diretrizes para o Ensino de História” e a sua “contribuição para a formação dos alunos”. Os conteúdos a serem ministrados no ensino médio, devem “favorecer a formação de uma identidade individual e social, pré-condição para o exercício pleno da cidadania” (Acre, 2010, p. 24). Com a ampliação da concepção de conteúdo escolar proposta no COC, percebe-se uma ênfase nos conteúdos atitudinais, o que reforça o imperativo para a construção de subjetividades.

O foco reiterado nos conteúdos atitudinais, aspecto que potencializa a disseminação do discurso da “acrianidade”, a estruturação dos conteúdos curriculares, nestas bases, analisa Machado e Oliveira (2020), não ampliou os conteúdos históricos, tampouco explicita com eficiência quais devem ser “trabalhados, em sala de aula, pelos professores, considerando que houve um destaque para o desenvolvimento das competências, não mais aos conteúdos” (Machado; Oliveira, 2020, p. 20). Essa constatação coaduna com as mencionadas críticas desferidas por Schmidt (2020) a “pedagogia das competências” e as dificuldades encontradas pelos professores da educação básica acreana.

As considerações do COC sobre o Ensino de História trazem três pressupostos básicos. A adoção de “tendências” historiográficas, como Escola dos Annales, Nova esquerda e nova história cultural, em substituição a história tradicional-factual e mnemônica. Pretendia também garantir que os alunos tomassem “consciência de que o campo de conhecimento histórico não é algo dado, e sim uma construção efetuada a partir de teorias e métodos desenvolvidos pelos historiadores” (Acre, 2010, p. 23).

A POLÍTICA CURRICULAR DA “ACREANIDADE”: (IN)GERÊNCIAS NA CULTURA ESCOLAR E NAS PRÁTICAS DE ENSINO

As dinâmicas escolares determinam e são determinadas pelas demandas curriculares, tornando a presença de componentes físicos, regras internas, lugar de realização das aulas ou espaços de integração estudantil, componentes essenciais para a modelagem da dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem. Em razão de o sistema curricular ser atravessado por diversas instâncias autônomas e dependentes, as prescrições e mecanismos de controle da política curricular, quase nunca ocorrem de forma explícita e direta (Sacristán, 2000).

Apesar disso, em diversos momentos, observamos no COC, mecanismos de controle e prescrições explícitas. Verificamos isso quando se indica a consideração dos “indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, a serem tomados como referência na organização do trabalho pedagógico” (Acre, 2010, p. 11).

As novas orientações indicam a necessidade de os alunos perceberem o conhecimento histórico na sua historicidade e complexidade teórico-metodológica. O foco passaria das informações factuais (meios) para os aprendizados provenientes e subjacentes. O terceiro princípio básico, pretendia aproximar o saber histórico da vida dos estudantes, estimulando “a se tornarem agentes do processo histórico por eles vivenciado e, ao mesmo tempo, produtores de conhecimento histórico” (Acre, 2010, p. 23).

Essas disposições, no entanto, não foram efetivadas ao longo do currículo, não aparecem explicitamente nos objetivos, nos conteúdos, muito menos nas propostas de atividades e formas de avaliações. Os assuntos concernentes a História Local, contendo as capacidades e conteúdos exigidos sobre história local, não sofreram nenhuma renovação, continuaram a promover a epopeia tradicional da identidade acreana, excetuando algumas abordagens genéricas e superficiais sobre os Povos Indígenas do Acre.

Se manteve uma noção eurocêntrica, onde os conteúdos nacionais e locais aparecem como desdobramento da “História Geral”.

Tabela 01 –Lista de conteúdo do 2º Ano do Ensino Médio exigidos nos Cadernos de Orientações Curriculares de História. PLANO DE CURSO DO 2º ANO DE HISTÓRIA 2019

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]
Conhecer e compreender os ciclos econômicos na História do Brasil.	Periodização da História econômica brasileira por meio da identificação de ciclos econômicos: açúcar, ouro, café, borracha etc. Identificação das principais características e fatos marcantes de cada ciclo econômico. Articulação dos conceitos de escravidão, latifúndio e monocultura aos ciclos do açúcar e do café.	Elaboração de uma linha do tempo e indicação dos períodos relativos a cada ciclo econômico na História do Brasil. Pesquisa sobre a História econômica do Brasil com registro escrito dos resultados obtidos. Leitura de texto didático sobre história econômica do Brasil e elaboração de mapa conceitual.

	Reconhecimento da importância do estudo dos fatores econômicos na História do Brasil.	
Conhecer e compreender as principais características do pensamento iluminista europeu.	Identificação das principais ideias e autores do Iluminismo na Europa no século XVIII, com ênfase nas questões de ordem política. Estabelecimento de relações entre o ideário iluminista e o contexto sócio econômico da Europa no século XVIII. Percepção da permanência de conceitos e valores iluministas na sociedade atual.	Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. Leitura e análise de trechos da obra <i>Cândido ou o Otimismo</i> com ficha de leitura, destacando as ideias iluministas presentes na obra. Atividades sequenciadas por meio das quais o aluno seja capaz de: conhecer e compreender o ideário filosófico e político de alguns dos mais representativos autores iluministas; contextualizar Iluminismo enquanto tendência intelectual europeia no século XVIII; Identificar a persistência os ideais iluministas a discursos e práticas sociais. Pesquisa em livros, internet ou outro suporte acerca de um teórico iluminista, registro escrito e apresentação oral em sala de aula.
Refletir sobre o processo de emancipação das colônias inglesas na América.	Identificação de aspectos do contexto social, político e econômico das colônias inglesas da América do Norte. Identificação de alguns dos principais episódios do processo revolucionário na América do Norte no século XVIII. Estabelecimento de relações entre o conflito envolvendo colonos americanos e a Coroa inglesa e a conjuntura política e econômica internacional da época. Avaliação crítica em relação às motivações e resultados da Revolução Americana. Estabelecimento de relações entre os ideais políticos norte americanos no passado e no presente.	Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. Leitura da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América e debate com o professor e colegas sobre a inspiração iluminista da Revolução Americana. Análise de trechos de filmes que tematizam a Revolução Americana (como <i>Revolution</i>, <i>O patriota</i> etc.), debatendo a ideologia subjacente à representação cinematográfica de episódios do processo revolucionário. Debate sobre seu significado no contexto geral do processo de emancipação das colônias. Pesquisa sobre a Revolução Americana em livros, internet ou outro suporte e registro escrito dos resultados.
Compreender as conjurações e revoltas contra o	Identificação dos principais motivos para as tensões entre colonos e administração colonial no Brasil setecentista.	Leitura de textos didáticos sobre revoltas no Brasil colonial no século XVIII e elaboração de um mapa conceitual. Propostas a partir das quais o aluno seja capaz de:

domínio colonial no Brasil no século XVIII, com ênfase no estudo da Inconfidência Mineira e da Conjuração Baiana.	Identificação das principais revoltas contra o domínio português no Brasil no século XVIII. Estabelecimento de relações entre a Inconfidência Mineira, a Conjuração Baiana e o ideário iluminista. Explicitação de valores e atitudes a partir do referencial histórico das revoltas contra a exploração colonial no Brasil do século XVIII.	conhecer aspectos do contexto político brasileiro no século XVIII; relacionar os conflitos contra o domínio português na América às transformações sócio-econômicas em nível mundial no século XVIII; estabelecer relações entre o cenário político brasileiro no passado e no presente. Análise de trechos de filmes que tematizam as revoltas coloniais no Brasil setecentista (como <i>Tiradentes</i> etc.), debatendo a importância desses conflitos no processo mais amplo de emancipação da nação brasileira. Leitura e análise de trechos dos Autos da Inconfidência Mineira ou outros documentos da época sobre revoltas contra a Coroa portuguesa e registro escrito dos resultados.
Compreender o processo revolucionário que levou ao fim do Antigo Regime na França no final do século XVIII.	Identificação do contexto social, político e econômico francês na segunda metade do século XIX. Identificação dos principais episódios da Revolução Francesa. Identificação das principais transformações sociais, políticas e econômicas decorrentes do processo revolucionário na França no século XVIII. Avaliação crítica dos resultados da Revolução Francesa enquanto realização de ideais iluministas. Socialização de informações acerca da Revolução Francesa.	Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. Leitura da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e debate com o professor e colegas sobre a inspiração iluminista da Revolução Francesa. Criação de um “fórum” no qual os alunos, divididos em três grupos, debaterão defendendo os interesses da nobreza, clero e burguesia na França do século XVIII. Análise de trechos de filmes que tematizam a Revolução Francesa (como <i>Danton</i>, <i>Maria Antonieta</i> etc.), debatendo os estereótipos criados a partir de personagens históricos. Organização de exposições ou seminários a respeito do tema, a partir dos resultados de pesquisa e estudos, com o objetivo de compartilhar os conhecimentos adquiridos com os demais colegas, alunos de outros anos ou classes, por exemplo.
Refletir sobre a importância da vinda da Família Real ao Brasil para as transformações sócio-	Identificação de aspectos do contexto europeu por ocasião da vinda da Família Real ao Brasil. Identificação das transformações econômicas ocorridas a partir da abertura dos portos às nações amigas. Identificação das transformações sociais e culturais ocorridas no Período Joanino.	Leitura de textos didáticos sobre a vinda da Família Real ao Brasil e elaboração de um mapa conceitual. Elaboração de uma linha do tempo, marcando o período Joanino e as principais mudanças e permanências no âmbito da política e da economia no Brasil. Análise de trechos do filme <i>Carlota Joaquina</i> e debate com o professor e os colegas sobre os estereótipos dos personagens.

econômicas da época.	Avaliação crítica da relação entre liberalismo e conservadorismo na economia e na política no Brasil nas primeiras décadas do século XIX.	Pesquisa sobre a vinda da Família Real ao Brasil em livros, internet, documentos históricos ou outro suporte e registro escrito dos resultados.
Conhecer e compreender o processo de Independência do Brasil.	Identificação das razões políticas e econômicas que levaram à proclamação da Independência do Brasil. Identificação das tensões criadas no processo de transição de instituições portuguesas para a consolidação de um Estado nacional brasileiro no século XIX. Avaliação do significado da Independência do Brasil para a percepção de uma identidade nacional brasileira nos dias atuais.	Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. Leitura e debate com o professor e os colegas de documentos históricos relativos ao processo de Independência do Brasil. Análise de trechos do filme <i>Independência ou Morte</i> e debate com o professor e os colegas sobre os estereótipos dos personagens. Análise de imagens que retratem o período e episódios relacionados à Independência do Brasil com discussão em grupos e registro escrito das conclusões. Pesquisa sobre a Independência do Brasil em livros, internet ou outro suporte e registro escrito dos resultados.
Analisar e refletir sobre a formação de Estados nacionais na América Latina.	Contextualização da formação de Estados nacionais na América Latina ao longo do século XIX. Reconhecimento dos fatores comuns aos diversos processos de independência e consolidação de Estados nacionais na América Latina. Construção de uma identidade política latino-americana. Crítica aos aspectos anti-humanistas nos projetos de emancipação política das colônias da Espanha e Portugal na América.	Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. Atividades sequenciadas a partir das quais o aluno possa: - compreender o processo de formação de alguns dos Estados latino-americanos; - relacionar o processo de independência das colônias de Portugal e Espanha na América ao contexto político e econômico mundial no século XIX. Leitura e discussão em grupos de documentos históricos relativos ao processo de independência das colônias espanholas na América e análise a partir de problemática definida pelo professor, com registro escrito dos resultados.
Conhecer e compreender a Formação do Estado Nacional brasileiro no século XIX.	Periodização da História política brasileira no século XIX. Identificação das principais características e acontecimentos marcantes de cada período da História política do Brasil no século XIX. Articulação dos conceitos de liberalismo e conservadorismo ao panorama político brasileiro no século XIX.	Elaboração de uma linha do tempo e indicação dos principais acontecimentos na história política do Brasil no século XIX. Divisão da turma em três grupos representando as grandes tendências políticas do período regencial – liberais moderados, liberais exaltados e restauradores – e debate mediado pelo professor no qual cada grupo defenderá suas propostas políticas.

	Reconhecimento e valorização das raízes históricas da identidade nacional brasileira.	Pesquisa sobre levantes internos no século XIX e registro escrito esclarecendo a relação entre os conflitos e insurreições de cada período e a formação de um Estado nacional brasileiro.
--	---	---

Fonte: Bezerra, 2022, p. 47-50.

Os três pressupostos basilares do Ensino de História defendidos nas orientações curriculares, para serem efetivados, dependem exclusivamente da iniciativa dos professores, uma vez que não existem indicações explícitas para sua realização. O que se verifica corriqueiramente, nas propostas de atividades, são sugestões de análise e crítica aos documentos. Contudo, para que tais pressupostos sejam incorporados definitivamente na prática docente, devem ser inseridas enquanto objetivos/capacidades.

A História Local e Regional recebe pouquíssimo espaço, para sermos exatos, vimos lampejos em quatro oportunidades. Nas vezes em que surgem, vem como desdobramento de processos econômicos, como podemos verificar nos objetivos/capacidades seguintes:

[...] conhecer e compreender os ciclos econômicos na História do Brasil [...] analisar e refletir sobre a política desenvolvimentista para a Amazônia e suas implicações para a História recente do Acre [...] Refletir sobre os efeitos da globalização na economia brasileira (Acre, 2010, p. 40, 56, 54).

Além de seguir a lógica linear eurocêntrica, traz uma abordagem histórica excludente, na linha criticada por Gerson Rodrigues de Albuquerque (2015), ao conceber “a formação histórica da região como mero desdobramento da história do ‘desenvolvimento capitalista’ ocidental. [...] a partir da economia gumífera [...]” (Albuquerque, 2015, p. 14), e acabam por ocultar negros, mulheres e principalmente os povos indígenas da região. Existe uma completa escassez de assuntos pertinentes a História Amazônica, objetivo que poderia ser alcançado se existisse nos objetivos/competências uma inter-relação das esferas locais, nacionais e internacionais.

Os conteúdos sobre História do Acre se voltam para a história tradicional e epopeica, mostrando o padrão identitário pretendido pelo discurso da acreanidade. Se estimula a construção da identidade do acreano “a partir da análise de contextos específicos, tais como a Revolução Acreana, o Movimento Autonomista ou o Movimento Social de Índios e Seringueiros do Acre” (Acre, 2010, p. 54). Os conteúdos que fogem ao tradicionalismo da memória-histórica do Acre, tentando visibilizar outros sujeitos e identidades, são apresentados de forma genérica e superficial, sugerindo o “conhecimento das características gerais (grifo nosso) de algumas das etnias que habitam o território acreano” (Acre, 2010, p. 33).

Essa estratégia pedagógica mitigadora da inclusão da diversidade, explica Tomaz Tadeu da Silva (2014), pode ser classificada como liberal, focada em estimular a diversidade cultural, incentivando os bons sentimentos e a boa vontade. Por mais nobre e edificante que pareça ser, acrescenta Silva (2014), “impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção [grifos do autor] social, como processos que envolve relações de poder” (2014, p. 96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso de “acrianidade” materializado no currículo através dos Cadernos de Orientações Curriculares, como vê-se, surge como pano de fundo para as tramas tecidas nos devaneios da construção da identidade acreana. Com um discurso pautado nas ações, como analisamos até aqui, a partir do Museu Palácio Rio Branco e dos Cadernos de Orientações Curriculares de 2010, veremos se consolidar em terras acreanas uma homogeneização de sua história, cultura, política e economia.

O recurso da acrianidade se serve da estratégia discursiva da propagação e reprodução da memória coletiva, garantindo uma supervalorização de uma identidade unificadora, colocando no mesmo balaio as histórias que são múltiplas de vivências tão diversas. Na análise empreendida nesse estudo, observamos que não há uma problematização das relações hierárquicas de identidade e diferença das múltiplas identidades culturais, ignorando a vivência das populações tradicionais, indígenas, seringueiros e ribeirinhos.

O discurso de “acrianidade” ancorada na discursiva vociferada política curricular presente no ensino de História, pode ser observada não apenas no currículo prescrito, mais também nos diversos estágios de sua aplicação, se fazendo presente em livros didáticos, nas escolhas estéticas e arquitetônicas das instituições escolares, bem como nos locais de preservação de memória. A acrianidade fomenta identidades pautadas nos eventos tradicionais e canônicos da História do Acre, efetuando e perpetuando um processo performativo de identidades e preconceitos, que expõe sua eficácia recorrendo nesses espaços a uma insistência e repetição exaustiva de marcos cívicos do estado.

Dessa maneira, a narrativa criada pelo discurso de acrianidade dentro dos COCs, nos parece estar pautado na invenção de tradições e memórias, extraídas da historiografia tradicional, alicerce das informações difundidas no currículo prescrito como forma de criar uma imagem embelezada da história local. Com isso parece-nos contundente, o quanto a prática pedagógica de Ensino de História está sujeita aos desígnios da política curricular da “acrianidade”, bem como de uma história oficial forjada nos interesses políticos daqueles que do currículo se valem.

Dois indicadores reforçam essa argumentação: as determinações dos COCs e os livros-texto, que servem como base para o planejamento dos professores; exigindo uma ação crítica a respeito do ensino de história. É necessária, portanto, um aprofundamento teórico e prático, para que os professores se apropriem com autonomia e criticidade das prescrições curriculares, bem como dos suportes didático-pedagógicos disponíveis no tocante aos lugares de memória como recursos para o campo educativo do ensino de História.

O currículo de História pautado nesse discurso de acreanidade, e seu processo inverso, exige-nos atenção enquanto fiadores das redes de conhecimento histórico, uma caminhada longa e árdua!

REFERÊNCIAS

ACRE, Governo de Estado do: Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de Orientação Curricular Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Caderno 1 – História**. Rio Branco – Acre, 2010.

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. História e Historiografia do Acre: Notas sobre os silêncios e a lógica do progresso. **Revista Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura**, Rio Branco-Ac, n. 04, 30 de dez de 2015.

APPLE, Michael Whitman. **Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARAÚJO, Damiana Nascimento de. **Ambientalismo e acreanidade: Espaços de memória e cultural no Governo da Frente Popular (1999-2017)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco, AC, 2017.

AREAL, Emilly Ganum; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Escola Integral de Ensino Médio: O discurso da novidade curricular da escola jovem. **Revista Communitas: Desdobramentos: paisagens literárias no século XXI**, V4, N8, 2020.

BEZERRA, Antonio Maicon Batista. **Os Lugares de memória no Ensino de História: A Reprodução do Discurso de “acreanidade” no Acre (1999- 2018)**. 2022. 256f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco-AC, 2022.

ARROYO, Miguel. **Currículo, territórios em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2018.

CUNHA, Euclides da. **À margem da História**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

GUIMARÃES JÚNIOR, Isac de Souza. **A Construção discursiva da Florestania**: Comunicação, identidade e política no Acre. 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação e mediação) – Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói-RJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Diego Correia. **A resignificação curricular no cenário pandêmico do covid-19**: o cotidiano escolar e o ensino de História em meio a transformações -2022. 108 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2022.

MACHADO, Tânia Mara Rezende; OLIVEIRA, Lúcia Torres de. O Processo de construção das propostas curriculares para o Ensino de História no Estado do Acre. **Jamaxi**, Rio Branco, AC, v. 4, n. 2, 2020.

MORAIS, Maria de Jesus. **“Acreanidade”**: Invenção e reinvenção da identidade acreana. Rio Branco: Edufac, 2016.

RODRIGUEZ, Ernesto Martinez. **Correrias**: Índios, Caucheiros e Seringueiros (Acre 1942 / 1983). 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista** da história. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pp. 73-102.

OLIVEIRA, Laura Gianne Lopes De. **Ensino de Leitura**: O oculto no Currículo Prescrito. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. p. 07-72.

WOLFF, Cristina Scheibe. **Marias, Franciscas e Raimundas**: Uma história das mulheres da floresta Alto Juruá, Acre 1870-1945. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em História Social) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Data de submissão: 18/01/2025

Data de aprovação: 22/02/2025