

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
- PPGPEH**



**ANTONIO MAICON BATISTA BEZERRA**

---

**OS LUGARES DE MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: A re-produção do  
Discurso de “acrianidade” no Acre (1999-2018)**

**Rio Branco  
SETEMBRO / 2022**



**ANTONIO MAICON BATISTA BEZERRA**

**OS LUGARES DE MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: A Re-produção do  
Discurso de “acrianidade” no Acre (1999- 2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Acre, como requisito para a obtenção do título de Mestre(a) em Ensino de História.

**Linha de Pesquisa:** Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

**Orientador (a):** Prof. Dr. Sérgio Roberto Gomes de Souza

**Rio Branco**  
**SETEMBRO / 2022**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- B574l Bezerra, Antonio Maicon Batista, 1994 -  
Os lugares de memória no ensino de história: a re-produção do discurso de  
“acrianidade” no Acre (1999- 2018) / Antonio Maicon Batista Bezerra;  
Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Gomes de Souza. – 2022.  
256 p. f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-  
Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2022.  
Inclui referências bibliográficas, apêndice e anexos.
1. Ensino de história. 2. Memória. 3. Lugares de memória. I. Souza, Sérgio  
Roberto Gomes de (orientador). II. Título.

CDD: 370

---

Bibliotecário: Uéilton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

## ANTONIO MAICON BATISTA BEZERRA

### OS LUGARES DE MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: A re-produção do Discurso de “acrianidade” no Acre (1999- 2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Acre, como requisito para a obtenção do título de Mestre(a) em Ensino de História.

**Linha de Pesquisa:** Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

**Orientador (a):** Prof. Dr. Sérgio Roberto Gomes de Souza

#### FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação: Os lugares de memória no ensino de História: a re-produção do discurso de “acrianidade” no Acre (1999/2018),

Autor: Antônio Maicon Batista Bezerra

Orientador: Dr. Sérgio Roberto Gomes de Souza

Dissertação aprovada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em ENSINO DE HISTÓRIA, pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sérgio Roberto Gomes de Souza - Orientador

Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História/Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Adilson Júnior Ishihara Brito - Examinador Externo

Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História/Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Francisco Bento da Silva - Examinador Interno

Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História/Universidade Federal do Acre – UFAC

Rio Branco, 28 de dezembro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Francisco Bento da Silva, Professor do Magisterio Superior**, em 28/12/2022, às 09:07, conforme horário de Rio Branco, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Roberto Gomes de Souza, Professor do Magisterio Superior**, em 03/01/2023, às 19:01, conforme horário de Rio Branco, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adilson Junior Ishihara Brito, Usuário Externo**, em 04/01/2023, às 06:27, conforme horário de Rio Branco, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [https://sei.ufac.br/sei/valida\\_documento](https://sei.ufac.br/sei/valida_documento) ou click no link [Verificar Autenticidade](#) informando o código verificador **0754189** e o código CRC **6F78129E**.

Rio Branco, AC 29 de Setembro de 2022.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pois sinto que essa conquista não se deve unicamente aos meus esforços;

Aos meus preciosos e amados pais, Antônio Plínio F. Bezerra e Maria Angelita B. Bezerra, pelo impagável cuidado, incentivo e rigor com a qual se dedicaram a minha educação;

À Universidade Federal do Acre (UFAC) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pela promoção, em parceria, do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória);

Ao meu professor e orientador, Dr. Sérgio Roberto Gomes de Souza, figura desenvolta e inspiradora, responsável por me nortear nas trilhas da pesquisa com profissionalismo, confiança, criticidade e liberdade, tecendo observações e indicações com muita sutileza e esmero, ensinamentos que levarei por toda minha carreira enquanto professor e pesquisador;

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Acre (UFAC), Dr. Sérgio Roberto G. de Souza, Dr. Francisco Bento da Silva, Dr<sup>a</sup>. Teresa Almeida Cruz, Dr<sup>a</sup>. Tânia Mara Rezende Machado, Dr. Carlos Estevão F. de Castelo, Dr<sup>a</sup>. Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque e Dr<sup>a</sup>. Verônica Aparecida Silveira Aguiar, que muito contribuíram para o fortalecimento e desenvolvimento do meu projeto de pesquisa;

A todos os meus professores do Curso de Licenciatura em História, e ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), na pessoa do Prof. Dr. José Dourado de Souza;

Aos colegas professores do Colégio Acreano, que contribuíram pacientemente com entrevistas e parcerias quando solicitado, ao sempre diligente Dr. Jefferson Henrique Cidreira, pelas observações e opiniões, a Profa. Me. Márcia de Araújo Teixeira Silva, a minha companheira, Dafini Jasmini Amorim de Oliveira, pelo apoio e diagnósticos sempre assertivos;

Por fim, a todos e todas, que direta ou indiretamente, colaboraram para o êxito desta pesquisa, sintam-se imensamente agradecidos.

*...Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia os nomes masculinos como defensor da patria. Então eu dizia para a minha mãe:*

*— Por que a senhora não faz eu virar homem?*

*Ela dizia:*

*— Se você passar por debaixo do arco-iris você vira homem.*

*Quando o arco-iris surgia eu ia correndo na sua direção. Mas o arco-iris estava sempre distanciando. Igual os políticos distante do povo. Eu cançava e sentava. Depois começava a chorar. Mas o povo não deve cançar. Não deve chorar. Deve lutar para melhorar o Brasil para os nossos filhos não sofrer o que estamos sofrendo. Eu voltava e dizia para a mamãe:*

*— O arco-iris foge de mim.*

**(Carolina Maria de Jesus)**

BEZERRA, Antonio Maicon Batista. **Os Lugares de memória no Ensino de História: A Re-produção do Discurso de “acrianidade” 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.

## RESUMO

O mundo pós-moderno apresenta complexidades que requerem saberes históricos que transcendam o oferecimento de informação meramente factuais e objetivas. O sujeito pós-moderno precisa de ferramentas capazes de compreender um mundo em constante transformação e conflitos, o ensino de história em lugares de memória configura uma importante alternativa, oportunizando um ensino crítico e reflexivo, ancorado nos fundamentos da ciência histórica, engajado na aquisição de operações cognitivas e na transformação social. Pensando nisso, objetivamos pesquisar o ensino de história nos lugares de memória, identificando, a princípio, a (re)produção do discurso identitário da “acrianidade” nos espaços de memória acreanos, entre 1999 e 2018. Adotamos como metodologia pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, na primeira, servimo-nos criticamente de autores como: Guimarães Júnior (2008); Morais (2016), Viana (2011) e Guimarães (2012). Na pesquisa de campo efetuamos observações dos lugares de memória da Cidade de Rio Branco, Acre, aplicando questionários e realizando entrevistas com professores da rede pública de educação básica do Acre, seguindo pesquisa qualitativa de natureza aplicada, com técnica de coleta mediante questionário fechado e aberto. Nos ancoramos teoricamente no decorrer desta pesquisa nos seguintes autores e conceitos: Albuquerque Júnior (2007, 2012, 2019) e Dosse (2003), dialogando sobre as especificidades do conhecimento histórico; Benjamin (1985, 1989), Diehl (2002) e Larrosa (2015), deram subsídios para pensarmos o conceito de narrativa; Ricoeur (1994, 2000, 2007), Candau (2018) e Hall (2016, 2020), foram determinantes ao tratarmos das correlações entre memória e identidade; Joutard (2007) e Barros (2009) ajudaram a traçar as aproximações e distanciamentos entre a memória e a história; Nora (1993), por sua vez, delineou o conceito de lugares de memória, enquanto Foucault (2009, 2008), norteou nossa concepção de discurso.

**Palavras-chave:** Ensino de história; Memória; Lugares de memória.

BEZERRA, Antonio Maicon Batista. **The Places of Memory in History Teaching: The Reproduction of the Discourse of "acreanidade" in Acre (1999- 2018).** 2022. 256f. Dissertation (Professional Master's Degree in History Teaching - PROFHISTÓRIA) - Graduate Program in History Teaching at the Federal University of Acre - UFAC, Rio Branco-AC, 2022.

## ABSTRACT

The post-modern world presents complexities that require historical knowledge that transcends the provision of merely factual and objective information. The post-modern subject needs tools capable of understanding a world in constant transformation and conflicts, and the teaching of history in places of memory is an important alternative, providing an opportunity for a critical and reflective teaching, anchored in the foundations of historical science, engaged in the acquisition of cognitive operations and social transformation. With that in mind, we aimed to research the teaching of history in places of memory, identifying, at first, the (re)production of the identity discourse of "acreanidade" in acreanos memory spaces, between 1999 and 2018. We adopted as methodology bibliographic research and field research, in the first, we critically used authors such as: Guimarães Júnior (2008); Morais (2016), Viana (2011) and Guimarães (2012). In the field research we made observations of the places of memory in the city of Rio Branco, Acre, applying questionnaires and conducting interviews with teachers from the public network of basic education in Acre, following qualitative research of applied nature, with collection technique through closed and open questionnaires. During this research we anchored ourselves theoretically in the following authors and concepts: Albuquerque Júnior (2007, 2012, 2019) and Dosse (2003), dialoguing about the specificities of historical knowledge; Benjamin (1985, 1989), Diehl (2002) and Larrosa (2015), gave subsidies to think the concept of narrative; Ricoeur (1994, 2000, 2007), Candau (2018) and Hall (2016, 2020), were determinant when dealing with the correlations between memory and identity; Joutard (2007) and Barros (2009) helped to trace the approximations and distancements between memory and history; Nora (1993), in turn, outlined the concept of places of memory, while Foucault (2009, 2008), guided our conception of discourse.

**Keywords:** History teaching; Memory; Places of memory.



## LISTA DE ICONOGRAFIAS, TABELAS E ILUSTRAÇÕES

<b>Foto 01</b> – Fotografias de placas de informação e patrimonialização no hall de entrada do Colégio Acreano.	20
<b>Tabela 02</b> – Conteúdos de história local dos Cadernos de Orientações Curriculares para o Ensino Médio.	45
<b>Tabela 03</b> – Conteúdo do 2º Ano do Ensino Médio, exigidos pelos Cadernos de Orientações Curriculares	57
<b>Foto 04</b> – Reinauguração do Colégio Acreano em 2006.	55
<b>Imagem 05</b> – Fotomontagem da campanha petistas do pleito eleitoral de 1990.	58
<b>Tabela 06</b> – Perguntas e respostas dos professores submetidos a questionário.	62
<b>Foto 07</b> – Memorial dos Combatentes da Revolução Acreana.	83
<b>Foto 08</b> – Monumento ao Soldado Seringueiro Desconhecido da “Revolução Acreana”.	84
<b>Foto 09</b> – Monumento em homenagem a Plácido de Castro, na Praça da Revolução.	85
<b>Figura 10</b> – Selo em comemoração aos 100 anos da “Revolução Acreana” de 2002.	87
<b>Imagem 11</b> – Lançamento da grife Yawanawa pela loja Íris Tavares.	91
<b>Foto 12</b> – Jornal Página 20, 14 de junho de 2002.	101
<b>Foto 13</b> – Manchete do Jornal Página 20, 13 de junho de 2002.	101
<b>Foto 14</b> – Vista aérea do Palácio Rio Branco e da Praça do Povos da Floresta.	102
<b>Foto 15</b> – Sala 01: Do Seringal ao Palácio.	106
<b>Figura 16</b> – Planta baixa da expografia da 1 sala do Museu Palácio Rio Branco.	107
<b>Foto 17</b> – Sala 01: Do Seringal ao Palácio”, mostrando fotografias do Palácio.	108
<b>Foto 18</b> – Sala 02: Revitalização do Palácio.	110
<b>Foto 19</b> – Entrada da Sala 04: Povoamento Indígena.	112
<b>Foto 20</b> – Sala 4: Povoamento Indígena.	113
<b>Imagem 21</b> – Planta baixa da Sala 4: Povoamento Indígena.	116
<b>Foto 22</b> – Sala 05: Uma Terra de Muitos Povos.	117

<b>Foto 23</b> – Sala 06: Em Defesa da Floresta”, expondo o piquete da Força Revolucionária	119
<b>Foto 24</b> – Sala 06: Em Defesa da Floresta.	120
<b>Figura 25</b> – Croqui da Sala 06: Em Defesa da Floresta.	121
<b>Foto 26</b> – Sala 7: Centenário do Tratado de Petrópolis.	125
<b>Foto 27</b> – Pintura do artista plástico Sansão Pereira.	127
<b>Figura 28</b> – Quadro American Progress do artista John Gast, de1872.	129
<b>Mapa 29</b> – Percurso do Canal da Maternidade e o Parque da Maternidade.	151
<b>Foto 30</b> – Casa dos Povos da Floresta em sua arquitetura original e intacta.	152
<b>Foto 31</b> – Foto da Biblioteca da Floresta recém-construída.	153
<b>Figura 32</b> – Logotipo dos Governo Jorge Viana e Binho Marques.	158
<b>Foto 33</b> – Caso dos Povos da Floresta em situação de abandono.	160
<b>Foto 34</b> – Biblioteca da Floresta com desgastes na estrutura.	160
<b>Foto 35</b> – Memorial Wilson Pinheiro.	161
<b>Imagem 36</b> – Pintura A visita da Vaca ao Seringueiro de Hélio Melo.	187
<b>Figura 37</b> – Ficha de observação preenchida por alunos da turma 303.	188
<b>Figura 38</b> – Ficha de observação preenchida por alunos da turma 303.	189
<b>Mapa 39</b> – Percurso realizado na incursão pelos lugares de memória.	192

## LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial.

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Social e Econômico.

COC – Cadernos de Orientações Curriculares.

CDIH – Centro de Documentação e Informação Histórica da Universidade Federal do Acre.

EMAC – Escola de Música do Acre.

FPA – Frente Popular do Acre.

FEM – Fundação Elias Mansour.

FGV – Fundação Getúlio Vargas.

MPF – Ministério Público Federal.

STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais.

SEMTA – Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia.

USP – Universidade de São Paulo.

PT – Partido dos Trabalhadores.

PCNs – Parâmetros curriculares nacionais.

PPA – Plano Plurianual.

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

PDS – Projeto de Desenvolvimento Sustentável.

PROACRE – Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre.

PDSA – Programa de Desenvolvimento Sustentável do Acre.

RDHMA – Relatório do Direito Humano ao Meio Ambiente.

ZEE – Zoneamento Ecológico-econômico do Acre.

ZOPs – Zonas de Atendimentos Prioritários.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I – AS VÁRIAS FORMAS DE (DES)DIZER E INTERCAMBIAR A MEMÓRIA.....</b>	<b>37</b>
<b>1. 1 - O Discurso de acreanidade através do currículo .....</b>	<b>38</b>
1. 1. 1 - A política curricular da “acreatividade”: (In)gerências na cultura escolar e nas práticas de ensino .....	52
1. 1. 2 - A política curricular da “acreatividade” no currículo apresentado e modelado pelos aos professores .....	56
<b>1. 2 – Memória, História e Identidade.....</b>	<b>64</b>
<b>1. 3 – De quem é a memória, individual ou coletiva? .....</b>	<b>72</b>
<b>1. 4 – Lugares de memória: Espaços de (Re)Presentações, (Des)Identificações e (Des)Memorizações.....</b>	<b>78</b>
<b>CAPÍTULO II - O DISCURSO DE ACREANIDADE NOS LUGARES DE MEMÓRIA .....</b>	<b>94</b>
<b>2.1 – Palácio Rio Branco, símbolo, poder e subjetivação.....</b>	<b>95</b>
<b>2. 2 – A narrativa museológica do Palácio Rio Branco: Uma história-memória heroica e obscena .....</b>	<b>103</b>
2. 2. 1 – Sala 01: Do Seringal ao Palácio.....	105
2. 2. 2 – Sala 2: Revitalização do Palácio .....	109
2. 2. 3 – Sala 3: Vestígios da pré-história .....	111
2. 2. 4 – Sala 4: Povoamento Indígena.....	113
2. 2. 5 – Sala 5: Uma terra de muitos povos.....	117
2. 2. 6 – Sala 6: Em defesa da floresta.....	118
2. 2. 7 – Sala 7: Centenário do Tratado de Petrópolis.....	125
<b>2. 3. - Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre: Identificar/especializar, territorializar e produzir .....</b>	<b>134</b>
<b>2. 4 – Entre rios e ruas, córregos e vielas: uma leitura da acreanidade nos espaços públicos.....</b>	<b>150</b>
<b>2. 5 – A descontinuidade discursiva da acreanidade.....</b>	<b>157</b>
<b>CAPÍTULO III - O ENSINO DE HISTÓRIA NOS LUGARES DE MEMÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA.....</b>	<b>167</b>

<b>3. 1 – Uma experiência didático-metodológica da Educação Histórica nos Lugares de memória.....</b>	<b>173</b>
3. 1. 1 – Os Levantamentos prévios.....	176
3. 1. 2 – As explorações em sala de aula .....	182
3. 1. 3 – O trabalho de campo.....	190
3. 1. 4 – A análise dialógica dos dados .....	196
3. 1. 5 – A socialização dos resultados.....	201
3. 1. 6 – A avaliação da aprendizagem.....	207
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>209</b>
<b>FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>256</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos quatro anos assistimos um abandono generalizado do patrimônio histórico, cultural e paisagístico acreano, acontecimento amplamente repercutido pelos meios de comunicação locais e visualmente perceptível quando nos deslocamos pelas ruas de Rio Branco. O descaso patrimonial vem sendo noticiado desde 2020, quando o jornal *Gazeta do Acre*, no dia 21 de outubro, estampa o título “MPF questiona abandono da” Casa dos Povos da Floresta” em Rio Branco”. Esse espaço agora “ocupado [...] por pessoas em situação de rua” (GAZETA DO ACRE, 21/ 10/ 2020), explica Maria de Jesus Morais (2016), foi construído no bojo do Programa de Desenvolvimento Sustentável, durante o Governo Binho Marques (2007 - 2011), eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Tinha como objetivo apoiar e preservar as culturas tradicionais acreanas, conservando um rico acervo a respeito dos povos indígenas do Acre.

Repercutiu igualmente o virtual desleixo com a Biblioteca da Floresta, tornando-se alvo do Ministério Público Federal (MPF), que segundo noticiou Iryá Rodrigues, no *jornal G1 AC*, se preparou para apurar denúncias de negligência feitas pelas redes sociais. A Biblioteca da Floresta Ministra Marina Silva, foi inaugurada em 2006, e significava a concretização dos “sonhos” de Chico Mendes, conforme afirmou Jorge Viana (MORAIS, 2016). Este espaço possui uma arquitetura ousada e simbólica, incorporando aspectos modernistas e “tradicionalistas”, associados aos povos tradicionais do Acre. Abriga espaços arquivísticos interativos, físicos e digitais, destinados à pesquisa e salvaguarda da memória dos povos tradicionais, índios, seringueiros e ribeirinhos (MORAIS, 2016; RODRIGUES, 2021).

O abandono dos espaços memoriais não atinge apenas aqueles destinados à conservação e divulgação da memória dos povos tradicionais, mais também o patrimônio dedicado à exaltação dos “heróis” estaduais. O museu ao ar livre em homenagem a Plácido de Castro (1873–1908), situado no antigo Seringal Benfica, construído igualmente na gestão Binho Marques (2007–2011), foi alvo de várias manchetes denunciando o descaso do poder público. Sobre o episódio, ainda em 2019, Kelton Pinho, no jornal G1 Acre, escreve: “em Rio Branco, museu a céu aberto em homenagem a Plácido de Castro está abandonado” (PINHO, 2021), no mesmo tom, Thais Farias, em 15 de junho de 2021, por meio *Jornal AC 24 Horas*, acrescenta: “museu que homenageia Revolução Acreana está abandonado” (FARIAS, 2021).

Semelhante estado de coisa também pode ser observado na Pousada Ecológica do

Seringal Cachoeira<sup>1</sup>. Criada em 2007, como parte do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Acre (PDSA) dos governos petistas. O local, como nos conta Raimari Cardoso, correspondente em Xapuri do *jornal AC 24 Horas*, “foi um dos locais mais visitados do Acre, nos tempos em que o chamado ‘turismo ecológico’ estava em alta e atraía para o estado uma multidão de ongueiros e pesquisadores” (CARDOSO, 2021). Hoje, no entanto, está coberto pelo mato e caindo aos pedaços.

Os fatos apreciados parecem refletir uma alteração do alinhamento político-econômico no Estado do Acre. Deslocamento cujo traço distintivo transparece nos lugares de memória, aspecto central das políticas delineadas pelos governos petistas, que governaram o estado, ininterruptamente, de 1999 a 2018. Esse rearranjo do poder, apareceu de maneira simbólica em março de 2019, quando o *Jornal Acre Notícias*, em sentido irônico, “informou” que o “Museu de Tião Viana deve virar museu do fast-food” (ACRE NOTÍCIAS, 02/ 03/ 2019). A matéria se refere ao “Museu dos Povos Acreanos”, idealizado pelo ex-governador Tião Viana (2011–2019), derrotado no pleito eleitoral de 2018, ao não conseguir eleger um sucessor partidário.

Contudo, o esquecimento ou abandono dos lugares de memória no Acre, não expressam apenas uma virada política, mas explícita diretamente a relação de interpelação existente entre a memória e o esquecimento. O lembrar pressupõe o esquecer, são forças relacionais e intrínsecas. A memória, destaca Tzvetan Todorov (2000) “no se opone en absoluto al olvido. Los dos términos para contrastar son la supresion (el civi olvido) y la servación; la memoria es, en todo momento y necesaria mente, una interacción de ambos” (2000, p. 15-16). Em vista disso, as duas grandezas precisam sempre estar em equilíbrio, evitando o excesso de memória ou o esquecimento. Sobre isso, frisa Dosse (2003), “Borges já ilustrara o caráter patológico daquele que tudo retém até mergulhar na loucura e no obscurantismo” (2003, p. 289).

Os monumentos, prédios e museus, abandonados, como observamos pelos relatos jornalísticos, são reflexo da hipertrofia memorial promovida pelos governos da Frente Popular

---

<sup>1</sup> O Seringal Cachoeira, localizado no município de Xapuri, com os governos da Frente Popular do Acre (FPA), foi transformado em Projeto de Assentamento Agroextrativista em 1989, abrigava, em 2008, cerca de 80 famílias de seringueiros (em 2012 eram 85 famílias), dispostos numa área de 24 mil hectares. Além de abrigar alguns familiares de Chico Medes, o próprio residiu na localidade boa parta da sua vida, o Seringal Cachoeira foi palco dos primeiros Empates, na década de 1970, organizados sob a liderança de Chico Mendes. Por tais motivos, nos governos da Frente Popular, em função da associação que esse espaço suscitava com os movimentos de resistência dos povos da floresta, foi personificado em vitrine pelo discurso de acreanidade, tendo se tornando a primeira comunidade brasileira a conquistar o selo verde internacional do FSC (MORAIS, 2016; CASTELO, 2014). Como nos conta Moraes (2016), de “símbolos de resistência contra a pecuarização do Acre nos anos de 1970 e 1980 [...] foi a primeira a aderir à mercantilização da floresta” (2016, p. 221).

do Acre (FPA). Promotores de um “boom patrimonial”, desarraigado da dimensão dialógica e viva do exercício público da memória coletiva, sem a qual, os monumentos figuram apenas como lugares de esquecimento e fossilização de memórias. O discurso monumental e memorial, quando patológico, neurótico por tudo lembrar, acaba por saturar o passado, gerando esquecimento pela impossibilidade de reflexão e crítica. O “desleixo” das memórias ocorre também quando as lembranças são construídas sem lastro social, arquitetadas unicamente por uma “arte da memória”, recusando exageradamente o esquecimento (HUYSSSEN, 2000; RICOEUR, 2007; NAPOLITANO, 2018).

A arte da memória, como escreve Frances Amelia Yares (2007), cria e conserva lembranças despartadas da memória “natural”, recusando tanto o esquecimento quanto a afetação, aspectos constitutivos da memória espontânea, experienciada e habitada, capaz de “ser-afetada” e produzir narrativas carregadas de significação. Para as memórias artificiais, produto da arte da memória, “tudo é ação, nada é paixão. Os lugares são soberanamente escolhidos, sua ordem oculta a arbitrariedade da sua escolha; e as imagens não são menos manipuladas que os lugares aos quais são destinadas” (RICOEUR, 2007, p. 80). Não por acaso, o museu ao ar livre em homenagem a Plácido de Castro foi abandonado. Dado sua escolha geográfica arbitrária, indiferente aos espaços de convívio social, e sua reverência a uma memória “irrelevante” e distante daquela exercida pela população.

O discurso memorial, político e identitário, produzido pela FPA, liderada pelo partido dos trabalhadores, com sua retórica de valorização dos “povos da floresta”, emergiu em contexto específico, influenciado por vários fatores, de ordem local, nacional e internacional. Nacionalmente assistíamos a “abertura lenta e gradual” da Ditadura Civil-Militar (1964–1985), ambiente que permitia reivindicações e luta por direitos, antes negados e reprimidos pela ditadura. As próprias ações do governo estadual, na década de 1970, juntamente com os incentivos federais, pós-golpe civil-militar, especialmente a política de “integrar para não entregar” do Governo Medici (1969–1974) (CASTELO, 2014). Que buscavam, como analisa Violeta Refkalefsky Loureiro (2019), expandir a fronteira de *commodities* para a Amazônia, realizando uma mudança do perfil econômico da região, estabelecendo, inicialmente, a exploração madeireira e a pecuária extensiva. Projeto concretizado com grossos estímulos fiscais e financeiros, promovendo em seu desenrolar violências e desrespeitos aos direitos humanos contra as populações tradicionais, encaradas como indisciplinadas e obstáculos a modernização (GUIMARÃES JÚNIOR, 2008; SOUZA, 2016a; LOUREIRO, 2019).

Tal empreendimento, legou ao Estado do Acre o adensamento das disputas por terra. Levando trabalhadores extrativistas, seringueiros, castanheiros e ribeirinhos, com o apoio dos



povos indígenas, a estruturarem movimentos de reivindicação pela posse e usufruto das terras onde residiam há gerações. O movimento ficou conhecido como “empates”, reflexo direto do esgotamento do sistema seringalista, fator que levou o governo Wanderley Dantas (1971–1974), a procurar saídas para o desenvolvimento da região, pelo favorecimento da implementação da agropecuária. Usando para isso, uma intensa campanha propagandista, realizada nos estados do sul e sudeste, oferecendo terras a preço baixo e vantagens a longo prazo (GUIMARÃES JÚNIOR, 2008; SOUZA, 2016a; CASTELO, 2014).

Com tais incentivos, empresários e fazendeiros do centro-sul, compraram grandes extensões de terras, antigos seringais falidos, que abrigavam centenas de posseiros, ocupados anteriormente no trabalho extrativista da borracha. Os novos donos, não tardaram a se apossar das terras, “botando abaixo” árvores e casas, contando com a ajuda de jagunços armados e a “proteção” das polícias. Esses expropriadores, logo foram identificados, genericamente, pela população local como “paulistas”. Suas ações, no entanto, levou os trabalhadores a se organizarem e empreenderem os “empates”, iniciados em 1976, no município de Brasília. Consistia em “empatar” (impedir), munidos de facões, paus e armas de fogo, a derrubada das árvores e a expulsão dos moradores das localidades (GUIMARÃES JÚNIOR, 2008; BEZERRA, 2006; SOUZA, 2016a).

Eram liderados por colegas extrativistas, como o seringueiro Chico Mendes (1944–1988); Wilson Pinheiro (1933 – 1980), líder sindical idealizador dos empates, assassinado em 21 de julho de 1980, na sede do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasília; Dercy Teles, liderança atuante, sobretudo nos embates das décadas de 1970-1980, tendo se tornado a primeira mulher a se destacar no movimento e a presidir o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) de Xapuri; Luiz Targino, fundador dos sindicatos de trabalhadores rurais de Xapuri e Brasília; Osmarino Amâncio; Ivair Higino, dirigente sindical executado em 1988, a mando de Darly Alves, fazendeiro e pecuarista, responsável também pela morte de Chico Mendes. Apesar do assassinato de Chico Mendes, em 1988, o movimento foi exitoso, resultando na criação das reservas extrativistas, demarcações de terras sem vínculo privado de posse, destinada ao uso comunitária e a manutenção do modo de vida tradicional desses trabalhadores (GUIMARÃES JÚNIOR, 2008; SOUZA, 2016a; CASTELO, 2014).

Os empates, o discurso de valorização das populações tradicionais e o desenvolvimento sustentável, são frutos diretos (causado) ou indiretos (reação) do processo internacional de globalização, aguçada na década de 1970. A globalização condensou o espaço e o tempo, alterando profundamente as formas de sociabilidade ao redor do mundo

pela mercantilização da vida, alcançando novos mercados e precificando novos “objetos” — culturas, memórias e identidades (HALL, 2020).

Como resultado, estuda Hall (2020), se verifica, um desdobramento ambíguo, trazendo homogeneização e diversificação das culturas e identidades. Isso porque, ao instituir o consumo de produtos e programas incomuns, a globalização cria uma “zona franca” de memórias e identidades, propagando, homogeneizando e continuando processos, dentre os quais se destacam as relações de subalternidade.

Inversamente, afirma Hall (2020), nota-se um movimento de resistência das culturas locais, que procuram reafirmar suas especificidades étnicas, culturais e identitárias, em uma espécie de *revival*. Esse conjunto de fatores, configura uma formação discursiva, com “verdades” e regras específicas de enunciações, responsáveis pela emergência do discurso memorial e identitário da “acrianidade”. Tal discurso, tentava legitimar seu projeto político-econômico, usando uma narrativa de representação e valorização das populações tradicionais acreanas, criando uma metanarrativa de subjetivação. Projeto encabeçado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), construído gradualmente após sucessivos aprendizados eleitorais, e conflagrado efetivamente com a conquista do executivo estadual, com a eleição do engenheiro florestal Jorge Ney Viana Macedo Neves, em 1998 (GUIMARÃES JÚNIOR, 2008; MORAIS, 2016; SOUZA, 2016a).

O grupo que ascendeu ao poder se revezou em repetidos mandatos no governo estadual, passando por Jorge Viana (1999–2007); Binho Marques (2007–2011) e Tião Viana (2011–2019). Os governos da FPA, implementaram um discurso memorial e identitário, mobilizando uma forte máquina propagandista, recorrendo a linguagens e plataformas variadas, especialmente os lugares de memória e a educação, utilizando símbolos e signos como instrumentos de legitimação. Realçando e criando memórias que permitiam associações dos movimentos sociais de seringueiros e “heróis” históricos estaduais, com os governos petistas (BEZERRA, 2006; GUIMARÃES JÚNIOR, 2008; MORAIS, 2016; SOUZA, 2016a).

Nos Cadernos de Orientações Curriculares da disciplina de história do ensino médio, introduzido na educação básica acreana em 2010, podemos identificar diversos aspectos vinculados as pautas dos governos da “acrianidade”. Apesar de existir um silenciamento de temáticas relativas á história local e regional, nas poucas vezes que aparecem, surgem pautando “questões relacionadas a sustentabilidade e responsabilidade social na História recente do Acre” (ACRE, 2010, p. 56). Causa-nos espécie, sobretudo, a ênfase atribuída aos conteúdos atitudinais, voltados para a construção de identidades individuais e coletivas.

Exige-se explicitamente a construção de identidades baseadas exclusivamente nos

eventos canônicos e epopeicos da História Acreana, em especialmente os Movimentos Autonomistas e a “Revolução Acreana”. É preciso lembrar, que os contornos da narrativa da “acrianidade”, frisava uma relação de continuidade entre esses eventos e os Governos da Frente Popular. Desse modo, as orientações curriculares, além de manter uma relação de sujeição dos acontecimentos regionais aos processos germinados no centro do capitalismo ocidental, reproduzia uma narrativa de subjetivação identitária, galgada na aceitação do desenvolvimento sustentável, na crença de uma continuidade histórica, ligando os eventos fundadores do Acre, aos governos da Frente Popular.

Portanto, o ensino de história seria vetor de habilidades e competências atitudinais, que tentavam criar identificações laborais, que delimitavam não o pertencimento étnico ou cultural das populações tradicionais acreanas, mas o tipo de produto ou serviço que deveriam ou estariam aptos a produzir. As formas de interferência e reprodução do discurso da acrianidade no ensino e na cultura escolar, iam além da prescrição curricular. O próprio Colégio Acreano, espaço onde realizamos nossa experiência didática com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, foi enredado pelo discurso de acrianidade.

Quando começamos a frequentar as dependências do Colégio Acreano, em 2019, chamava-nos atenção o piso do andar inferior construído com tacos de madeira, certos aspectos da estrutura arquitetônica e a adornaria pareciam remeter a cenário de novelas de época. Nos intrigava, especialmente, a existência de placas de patrimonialização, reinauguração ou localização, construídas em diversos formatos e materiais. Algumas delas, aparentando recentidade, eram de madeira, as demais, seguindo o padrão habitual, eram inteiramente construídas em metal.

Os detalhes arquitetônicos e discrepâncias entre as placas, pareciam estar naturalizados pela comunidade escolar, ao ponto de sermos indagados ironicamente, por um dos alunos, “se nunca tínhamos visto uma placa”, ao sermos flagrados retirando fotografias. Os detalhes a qual verificamos na arquitetura e organização do Colégio Acreano, sobretudo o uso extensivo de madeira, traduzem um apelo ao tradicional introduzido no colégio em 2006, ao passar por uma “modernização” e “revitalização”. Essa reforma, realizada durante o Governo Jorge Viana, tinha por objetivo “resgatar” a estrutura “original” e “tradicionalíssima”, (A TRIBUNA, 02/04/2006), reestabelecendo os padrões arquitetônicos da década de 1930, período de construção do prédio.

**Figura 01:** Foto da entrada do Teatro “Professor Raimundo Gomes”, localizada no hall de entrada do Colégio Acreano. No detalhe a distinção entre as placas.



**Fonte:** Antonio Maicon Batista Bezerra, 09 de Março, de 2022.

Em pronunciamento durante a solenidade de reinauguração do colégio, realizada nas dependências do Palácio Rio Branco, o Governador Jorge Viana, afirma que o Colégio Acreano, tem uma “história que se confunde com a nossa” (A TRIBUNA, 02/04/2006). Tal assertiva compõe o *modo operandis* dos agentes da acreanidade, que a todo momento, se colocam enquanto continuadores ou associados analogicamente aos “heróis” históricos do Acre, com os estratos sociais populares ou instituições públicas de relevância notória, possuidoras de certo apelo histórico-cultural, a exemplo do Palácio Rio Branco e o Colégio Acreano. Com essa estratégia, empreendem uma aproximação com a população, insinuando intimidade e continuidade com as tradições históricas ditas de longa duração.

A reforma do Colégio Acreano, pautada nos princípios de reconstituição do “tradicional”, na retórica de associação analógica, na implementação de artifícios arquitetônicos alusivos a determinadas práticas e políticas dos governos da Frente Popular, constitui algumas das formas de ingerência e instrumentalização, praticada pelo discurso de acreanidade na educação e no ensino de história.

O Colégio Acreano se tornou alvo da acreanidade por representar um ícone cultural e histórico, se não do Estado do Acre, mas da Cidade de Rio Branco, construído na década de 1930, no bojo das políticas de modernização e exclusão, empreendidas por Hugo Carneiro,

sendo uma das primeiras construções em alvenaria da cidade. Foi precisamente em 17 de julho de 1933, que um grupo de educadores, formado por Hermano Vasconcelos Fernandes, Julieta Passos Galvão e Mercedes Pamplona e Flaviano Baptista, fundaram o Ginásio Acreano (A TRIBUNA, 02/04/2006).

Situado na Rua Epaminondas Jácome, no Centro da Cidade de Rio Branco, foi oficializada como estabelecimento de ensino por meio do decreto nº 72, de 24 de janeiro de 1934. Era apontado, desde sua criação, escreve o Jornal A Tribuna, como de notável qualidade, segundo opinião de professores da época, tendo começado funcionar com 42 alunos matriculados. O Colégio Acreano se consolidou historicamente como instituição de ensino de grande renome estadual, marcado fundamentalmente pela tradicionalidade e o conservadorismo. A “fama” de “escola tradicional” aparece de forma simbólica e conflituosa no atual Projeto Político Pedagógico (PPP), de certa forma, reafirmando a tendência “tradicionalista”:

Em meados de 1998, a escola então viveu um conflito: na ânsia de libertar-se do estigma tradicionalista que perpetuava, e assim, seguindo as ideias impostas pelo movimento escolanovista, o Colégio Acreano passou por uma reformulação ideológica, na qual passou-se a confundir liberdade com libertinagem, perdendo assim, parte de seu respeito perante a sociedade acreana. Nesse espaço de tempo o mesmo foi alvo de depredação por parte de seus alunos, que mal orientados, perderam o senso de preservação e zelo pelo ambiente escolar e a qualidade do ensino, perdeu sua prioridade na prática pedagógica de professores e coordenadores. (Sd, p. 07).

Se observa nessa passagem uma resistência do Colégio, em se distanciar da “pecha” de instituição conservadora, regrada e moralista. Reconhecida por formar importantes nomes da elite do funcionalismo estadual, como Armando Nogueira, Jorge Viana, Tião Viana, o Desembargador Arquilau Melo, Clarisse Fecury, Pedro Paulo Castelo Branco, dentre outros (A TRIBUNA, 02/04/2006). A reforma do Colégio, iniciada em 2004 e concluída em 2006, tinha por objetivo justamente frisar a “Tradição e Modernidade” (A TRIBUNA, 02/04/2006), atribuída historicamente ao Acreano, acrescentando e estandardização, itens que lembravam as políticas desenvolvimentistas da acreanidade, associadas a exploração madeireira e preservação florestal.

Esse conjunto de fatores mostra explicitamente o aplainamento do discurso da acreanidade na educação pública acreana. Essa constatação foi um dos motivos que nos levou a pesquisar sobre os lugares de memória no ensino de história, tendo o próprio Colégio Acreano como espaço privilegiado de experiência e experimentação da nossa

metodologia do/nos lugares de memória. A experiência didática que apresentamos ao longo dessa dissertação, foi construída, como destacamos, com os alunos do terceiro ano de ensino médio. Todavia, apesar do histórico elitista e seletivo do colégio acreano, produzimos um trabalho marcado pela diversidade social e cultural, uma vez que, atualmente, a escola atende estudantes de múltiplos perfis socioeconômicos.

Por estar localizado no centro da cidade, recebe alunos de diversos bairros e renda familiar variável, com destaque para os moradores que habitam os Bairros Centro, “Seis de Agosto, Habitasa, Baixa da Habitasa e Cadeia Velha, comunidades estas marcada por um baixo poder aquisitivo, conflitos sociais, violência, tráfico de drogas entre outras mazelas características de regiões periféricas” (p. 07). Com este perfil multifacetado, estimasse, segundo dados do Censo Escolar disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que a escola conta, atualmente, com número de alunos matriculados entre 501 e 1000<sup>2</sup>, dado que em 2018, segundo informa o Projeto Político Pedagógico, era precisamente de 964.

Os estimados 964 alunos matriculados, englobam estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6 ano 9 ano, Ensino Médio (Inovador e Novo Ensino Médio) e Atendimento Educacional Especializado. Nossa pesquisa foi desenvolvida com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio Inovador, serie cujos conteúdos programáticos traziam maior possibilidade e fecundidade a partir de metodologias com/nos lugares de memória.

Esses estudantes, carregam outra especificidade importante, estavam incorporados a vivência e a cultura escolar do Colégio Acreano, desde a infância, visto que, foi nesta unidade de ensino, onde a maioria deles cursou o Ensino Fundamental anos finais. Tinham, desse jeito, internalizado e naturalizado os itens e aspectos tangentes ao discurso da acreanidade, introduzidos no Colégio durante a reforma efetuada pelo Governo Jorge Viana. “Revitalização” que tornou as dependências dessa escola (sem mencionarmos outras modalidades de espalhamento discursivo e curricular) instrumento de difusão e controle de discursos. Transformando-a efetivamente em lugar de memória em sentido material, funcional e simbólico.

Os lugares de memória, usados e abusados pelo discurso memorial dos governos da FPA, são espaços de trocas intersubjetivas, formadores das memórias coletivas. Não compreendem apenas os monumentos, mas também os objetos oferecidos aos domínios das experiências sensíveis e elaboradas, compostos por três sentidos, o material (estátuas, praças

---

<sup>2</sup> Disponível em: [encurtador.com.br/oADW5](http://encurtador.com.br/oADW5). Acesso em 15 de novembro de 2022.

e museus), o simbólico (comemorações, feriados e honrarias) e o funcional (materiais didáticos/pedagógicos, dicionários e revistas) objetos que oferecem a possibilidade de conservação e transmissão das memórias. Os três sentidos são interdependentes, não sendo possível concebê-los separadamente, visto que, para delimitarmos algo como lugar de memória, esse precisa estar recoberto por uma aura simbólica e ser objeto de ritual (NORA, 1993).

Por meio desses lugares, funcionais, simbólicos e materiais, o discurso no qual empregamos “genericamente” como “acreatividade”<sup>3</sup>, empreendeu uma narrativa memorial sustentada pelo: 1 - vínculo institucional partidário; 2 - a defesa do desenvolvimento sustentável; 3 - e a mobilização de uma narrativa como origem<sup>4</sup>, caracterizada no apelo simbólico às continuidades. Essas características, colocam as administrações Jorge Viana (1999–2007); Binho Marques (2007–2011) e Tião Viana (2011–2019), na mesma matriz discursiva, mesmo havendo descontinuidades e mudanças incorporadas a cada governo.

O discurso de “acreatividade”, aparecia na condução governamental de Jorge Viana (1999–2007), incorporado no neologismo “florestania”, significando objetivamente “cidadania na floresta” (SOUZA, 2016a; MORAIS, 2016; VIANA, 2006). Conforme afirmou Jorge Viana (2006), era a “metáfora perfeita para “o projeto de desenvolvimento sustentável” (2006, p. 4), expressando “o jeito-acreativo-de viver e cuidar da floresta” (2006, p. 1). Essa “ordem discursiva”, embora enfraquecida com a derrota de Marcus Alexandre, candidato da FPA no pleito eleitoral de 2018, ainda produz efeitos no campo memório-patrimonial e na educação, por meio dos lugares de memória funcionais.

Os governos do discurso da “acreatividade”, sob o argumento de resgate da memória e a identidade acreana, deflagraram uma política de embelezamento urbano e memorial, viabilizadas após a implementação de diversas legislações, postas em prática no início do governo Jorge Viana (1999–2007). As novas leis possibilitaram a criação e restauração de vários lugares de memória como museus, salas-memória, sítios históricos e paisagísticos, monumentos, praças, bibliotecas e memoriais.

Os sítios históricos e culturais da cidade de Rio Branco foram analisados por Morais (2016), na obra *"Acreatividade": invenção e reinvenção da identidade acreana*, em três

---

<sup>3</sup> Esse uso se respalda na abundante documentação onde o termo é sistematicamente empregado, e na importante análise promovida por Maria de Jesus Morais (2016), em *Acreatividade: Invenção e Reinvenção da Identidades Acreana*.

<sup>4</sup> Conforme Diehl (2002), constitui toda narrativa firmada sub um mito fundador, apresentando particularmente uma contradição entre presente e passado, conservação e evolução, expondo o contemporâneo como “restauração”, e afirmando sempre um ideal fundamental no passado. Ver (DIEHL, 2002, p. 100-1002).

corredores de significação cultural. O primeiro corredor, está “localizado no sítio histórico do 1º Distrito, abrange a Praça Povos da Floresta, o Palácio Rio Branco, a Praça dos Seringueiros e o Memorial dos Autonomistas” (2016, 252). O segundo, integra o casario da Rua Epaminondas Jácome e Praça da Bandeira, e o (velho) Mercado Novo. Quanto ao terceiro corredor, “é formado pelo Calçadão da Gameleira, que abriga o Memorial aos Combatentes da Revolução Acreana e o casario da Rua Eduardo Assmar, no sítio histórico do 2º Distrito” (2016, p. 253).

Situado no primeiro corredor de significação cultural, está o símbolo maior da política memório-patrimonial dos governos dá “acreanidade”, o Palácio Rio Branco (MORAIS, 2016). Esse “palácio que virou museu”, foi estudado por Ana Paula Bousquet Viana (2011), na dissertação de mestrado em bens culturais e projetos sociais, como um lugar de memória icônico, cuja concepção e composição dos acervos, materializava uma seletividade memorial. Ocupada não apenas em conservar a “história” e o patrimônio cultural acreano, mas fomentar e legitimar ações, pertinentes às agendas políticas e ideológicas vinculadas a “acreanidade”.

Sútil estratégia consistia na associação do palácio, reconhecido como símbolo da identidade acreana, com a administração dos governos da floresta/acreanidade. O Palácio Rio Branco foi instrumentalizado como um símbolo que ligaria e representaria, automaticamente, a história local e a florestania/acreanidade. Sua função representacional/símbolo, seria mais relevante que o próprio acervo museal, os poucos objetos de acervo, observa Viana (2011), “já demonstra uma função predominantemente referencial a uma mensagem que lhe conferiu sentido” (2011, p. 77).

O discurso museológico do Palácio Rio Branco também foi analisado por Agda Araújo Sardinha Pinto (2014), na dissertação *O discurso identitário nos museus de Rio Branco, Acre: Uma análise de narrativas expositivas*. A autora, com uma abordagem crítica, tematiza conjuntamente o Museu da Borracha, espaço que, como tantos outros, foi reinaugurado em 2003, na governança de Jorge Viana (1999–2007), passando por mudanças estruturais e compondo novas exposições.

Sua narrativa museológica, constata Pinto (2014), expressa uma suposta emergência modernizante, que subsistiria em plena sintonia com a natureza, em decorrência das políticas de desenvolvimento sustentável. A borracha, nesse sentido, possuía lugar de destaque, anunciada como um “mito fundador” e integrador, responsável por amalgamar os diversos grupos formadores da identidade acreana. Ela seria, aponta Pinto (2014), o item responsável pela modernização e povoamento desse lugar “à margem da história”.

A narrativa presente nos museus (Palácio Rio Branco e da Borracha) estabelece um



discurso identitário característico da “acreatividade”, apresentando traços de identificação pautados por “constantes lutas e, em simultâneo, retratam um Acre apaziguado. Não há um rompimento entre passado e presente, inexistindo dissonâncias nos discursos expositivos, transparecendo uma trajetória linear” (PINTO, 2014, p. 86) que vai de Galvez e Plácido Castro até os processos atuais, com a acreatividade. Os elementos básicos dessa narrativa eram: a ênfase nas origens; nas continuidades expressas pela afirmação da intemporalidade das tradições; e, o apelo ao histórico de lutas e vitórias. Tudo isso, destaca Pinto (2014), lograva justificar a existência de um presente grandioso e pujante, que encontrava nos governos da FPA seu significado.

A bulimia memorial da “acreatividade” foi pautada com igual criticidade por outros autores, a começar por João José Veras de Souza (2016), na tese *Seringalidade: A colonialidade no Acre e os condenados da floresta*. O autor identifica esse discurso como expressão local do sistema mundo moderno colonial,<sup>5</sup> conceitualizando os governos da FPA, por “seringalidade” (SOUZA, 2016a). Em abordagem voltada especificamente para os lugares de memória, Damiana Nascimento de Araújo (2017), na dissertação *Ambientalismo e acreatividade: espaços de memória e cultural no governo da frente popular (1999–2017)*, investiga os indícios de esvaziamento dos lugares de memória construídos pela “acreatividade, acontecimento que interpretamos como uma ruptura no discurso da acreatividade.

Esses autores, ajudam-nos a compor o quadro bibliográfico a respeito da proliferação do discurso de acreatividade nos lugares de memória. Além deles, outros foram indispensáveis ao desdobramento desta pesquisa, embora não direcionados especificamente à questão dos lugares de memória. São eles: José Sávio da Costa Maia (2009), na tese *A florestania, o desenvolvimento (in)sustentável e as novas fronteiras da sócio-diversidade no Vale do Rio Acre na virada do século XX: O caso dos trabalhadores extrativistas*; a dissertação de Isac de Souza Guimarães Júnior (2008), *A Construção discursiva da Florestania: Comunicação, identidade e política no Acre*, em que traça habilmente os contornos do discurso de

---

<sup>5</sup> O sistema-mundo moderno colonial, é uma formação/dominação de caráter estrutural abrangendo as esferas econômicas, políticas, sociais e epistêmicas. Seu desenvolvimento se deu com a modernidade europeia, após as conquistas coloniais do século XVI. Esse sistema de poder exerce ainda hoje uma dominação real e simbólica, de caráter eurocêntrico, em três eixos, do poder, do ser e do saber, interferindo e moldando subjetividades conforme um modelo epistêmico específico e local, enunciado, no entanto, como universal e racional (SOUZA, 2016; OLIVEIRA, 2016; BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2005). Souza (2016), explica o sistema-mundo moderno colonial nos seguintes termos “tal sistema, num plano de relações entre nações, se encontra fundado numa lógica de poder baseada em hierarquias interestatais que estabelece um status de desigualdades estruturais entre as nações de modo a manter aquelas que dominam na condição de Centro e as que são dominadas na posição de Periferia e Semiperiferia, o que manifesta processos de exploração da economia mundo. O seu surgimento ocorreu quando a Europa, que era uma região periférica, conseguiu desenvolver um centro interno de nações capitalistas, o que fez com que houvesse uma dominação das organizações políticas das outras regiões do planeta. Ver: (SOUZA, 2016, p. 61-68).

“acreanidade”/florestania.

Essa vasta produção acadêmica, explicita a “acreanidade” como narrativa de legitimação política e subjetivação identitária, proporcionada pela apropriação e exclusão de memórias e identidades. Buscando a produção de consenso pela instrumentalização das memórias numa estratégia de “subjetivação empregadas para produzir uma subjetividade capaz de ‘funcionar socialmente no domínio da ordem que se deseja estabelecer’” (SARGENTINI, & BARBOSA, 2004, p. 18).

Os lugares de memória, portanto, o *locus* fundamental da “acreanidade”, são elucidativos das políticas das diferenças ou jogos identitários que dominam o cenário político-econômico da contemporaneidade. Esses jogos identitários mobilizam uma estratégia discursiva em que as memórias e identidades são elementos essenciais, instrumentalizados por meio da gestão patrimonial e educacional.

Quase sempre, o campo patrimonial e o educacional convergem, sobretudo quando pensamos os lugares de memória em sentido funcional, que na “acreanidade” encontram-se exemplificados pelos Cadernos de Orientações Curriculares (COC), de 2010, dispositivo que opera na lógica da identificação/especialização identitária, a fim de criar e fortalecer nichos econômicos pautados por uma suposta vocação identitária inata. As orientações curriculares se encontram, no que lhe concerne, respaldadas por uma série de suportes e materiais didáticos oferecidos as escolas rio-branquenses, dentre os quais, destacamos a revistas *Acreanidade*, produzida em 2014, e o *Zoneamento Ecológico-econômico do Acre (ZEE)*, fase II.

Esses instrumentos, enquanto lugares de memória, foram concebidos para viabilizar e difundir as diretrizes políticas, econômicas e identitárias da “acreanidade”, o que reforça a necessidade de usarmos os lugares de memória no ensino de história com atenciosa criticidade. No entanto, tais “espaços” e “objetos” costumam ser apropriados, não poucas vezes, como dispositivos ingênuos, despolitizados e transparentes, ligando automaticamente e linearmente o passado e o presente. Nessa lógica, as atividades pedagógicas nos lugares de memória acabam recebendo como principal atributo proporcionar momentos de recreação aos estudantes. Os objetos que compõem as narrativas museológicas, os monumentos públicos e espaços de memória, costumam adquirir uma função representativa direta entre os espectadores e o seu referente, excluindo completamente a existência das narrativas e discursos, responsáveis justamente pela seleção e criação dos acervos patrimoniais.

Foi justamente os jogos políticos que usam e abusam das memórias, exemplificados na vasta produção a respeito da “acreanidade”; o abandono sistemático dos espaços de

memória acreanos; as abordagens acrílicas e ingênuas dos lugares de memória no ensino de história; a ingerência sutil e constante do “acrianidade” no espaço escolar; e as disputas memoriais e identitárias da atualidade, que têm provocado a derrubada e a “combustão”<sup>6</sup> de diversos monumentos ao redor do mundo, que nos instigou a refletir e problematizar sobre as possibilidades didático-pedagógicas dos lugares de memória no ensino de história no Acre.

Com essa problemática intentamos nesta pesquisa escrutinar estratégias de ensino que possibilite os aprendizes, não apenas compreender determinado conteúdo, mas os habilite a pensar historicamente, desnudando os discursos lastreados socialmente nos lugares de memória. Realizando um ensino prazeroso e significativo, que cumpra efetivamente os desígnios do ensino de história, a formação para a cidadania e a transformação social. Construindo sujeitos críticos, atuante e sensíveis. Na pretensão de cumprir tais intenções, objetivamos identificar e refletir de que modo o discurso de “acrianidade”, a despeito do enfraquecimento hegemônico dos “governos da acrianidade”, ainda produz efeitos nos lugares de memória, sobretudo no ambiente escolar, evidenciando, igualmente, ao entrecruzar métodos historiográficos e didáticos-pedagógicos, como estes espaços podem ser analisados e incorporados no ensino de história escolar.

Isso implica, ademais, analisar e refletir a intrínseca relação envolvendo os conceitos de memória, lugares de memória, identidade, experiência e narrativa, debatendo suas especificidades e potencialidades para o ensino e a pesquisa histórica. Essa discussão dará lastro a construção de procedimentos de ensino e aprendizagem que favoreçam uma educação dialógica, sensível e crítica. Cujo resultado será a construção de um “guia didático para ensino de história nos/com lugares de memória”.

Buscando alcançar possíveis soluções para essas problemáticas, perguntas e objetivos, sistematizamos uma abordagem utilizando o “o caso” da “acrianidade” para mostrar como os discursos e narrativas ecoam nos lugares de memória, traçando, a partir disso, possibilidades

---

<sup>6</sup> Cativou nossa atenção, inicialmente, a onda de protestos desencadeados após a morte do afro-americano George Floyd, vítima de violência policial. Os protestos se alastraram pelo mundo inteiro, mesmo com todos os riscos em função da Covid-19, e desembocaram na derrubada de monumentos, cujo ato mais notável ocorreu em Bristol, na Inglaterra, onde derrubou-se a estátua de Edward Colston, comerciante de escravos do século XVIII. Imediatamente, vários monumentos, lugares de memória por excelência, se tornaram alvo de manifestantes, gerando e revelando disputas identitárias e memoriais implícitas e explícitas. Esse conjunto de acontecimentos ressoou no Brasil de forma menos contudente, geralmente restrito a debates superficiais nos veículos de imprensa, sem nenhuma ação similar ao que ocorreu em outras partes do mundo. Curiosamente, em 2017, já se perguntava o motivo dessa inanição em solo nacional, “Por que nos importamos com símbolos escravagistas dos EUA e ignoramos os do Brasil?”, indagava Regiane Oliveira, em matéria pelo El País. Apesar dessa aparente quietude, o assunto passou a ser pauta de debate, tanto para pesquisadores quanto para a população em geral. Esse silenciamento foi cortado recentemente, dia 24 de julho, quando o grupo autointitulado Revolução Periférica, ateou fogo na estátua do bandeirante Borba Gato, quando participavam das manifestações contra o presidente Jair Bolsonaro (OLIVEIRA, 2017; BBC NEWS BRASIL, 2020, UOL,2020; FOLHA DE S. PAULO, 2021).

analíticas através do amparo crítico-teórico do conhecimento historiográfico. Propomos, no decorrer deste trabalho, uma exploração mais ampla a respeito dos conceitos e categorias utilizados, — memória, memória coletiva, narrativa, etc — escolha adotada por dois fatores. A admissão de que a disciplina escolar histórica, deve se respaldar e “acompanhar” os debates pertinentes a sua “ciência” de referência, a historiografia.

Também ao verificar na bibliografia sobre a temática, uma ausência de aprofundamento teórico e crítico. Imperando, em alguns casos, trabalhos e pesquisas relativas à educação patrimonial, que adotam uma postura pouco contestatória, preferindo uma exploração voltada, preferencialmente, para a valorização do patrimônio sociocultural.

Esse viés afirmativo, acaba por subvalorizar o caráter questionador inerente ao ensino de história. Visto que, costumam traçar suas análises esquadrihando as discussões didático-pedagógicas acerca da afirmação e valorização dos bens culturais, identificando essa abordagem enquanto forma de acesso à cidadania. Nessa linha, os desdobramentos teóricos, incorrem, grosso modo, na definição e delimitação do conceito de patrimônio, trazendo uma leitura da sua historicidade, particularidades e possibilidades.

Obviamente são questões extremamente necessárias, contudo, acreditamos, incompleta, dado que os bens patrimoniais, argüem sua significação pelo intermédio da memória. São intrínsecos igualmente a uma ordem discursiva, com valores e regras “subjacentes”, comportando narrativas indiferentes ao universo “original” de sua criação. Representam uma memória circunscrita e explicada pela articulação entre memória, narrativa e patrimônio. Desconsiderando tudo isso, as pesquisas sobre educação patrimonial, concebem o "patrimônio" como conceito fechado sobre si, articulando, quando muito, sua relação de territorialidade e pertencimento.

As memórias, razões de ser e existir dos patrimônios históricos e culturais, não são consideradas peças úteis nas análises. Quando são, aparecem como axiomas, premissas lógicas sem necessidade de explicação elaborada. Isso pode ser notado, por exemplo, no texto *Memória e Ensino de História* de Ricardo Oriá (2021), onde se afirma a necessidade de preservação e valorização dos espaços de memória, como forma de solidificar a identidade nacional. A mesma relação mantém Dayanne Busato Romano (2019), na dissertação *História local e Patrimônio Industrial: Visitando e aprendendo com a Estação Sericícola de Barbacena*. Seu objetivo fita a valorização da identidade e o patrimônio, pois “a cidadania necessita de acesso para ser exercida. Desse modo, vivenciar, conviver, partilhar estes espaços é um caminho para a participação social dos indivíduos que habitam a cidade” (2019, p. 51), por conseguinte, conhecer os lugares de memória, seria uma atitude

cidadã. Em decorrência desse procedimento, ambos secundarizam a ideia de criticidade nas práticas docentes em lugares de memória.

Semelhante olhar permeia também as pesquisas focadas em refletir centralmente os conceitos de “memória” e “lugares de memória”, perceptível na dissertação, “*Saberes históricos e lugares de memória*”: *Estratégias didáticas para o ensino de história no Município de Lucas do Rio Verde — MT*, pensada por Edson von Dentz (2018). Nela, o autor tematiza a memória, delineando-a apenas enquanto objeto do historiador, trazendo uma abordagem reducionista da relação entre história e memória. Além disso, ao escrever sobre o conceito de lugares de memória, não explicita suas especificidades, o descrevendo de forma genérica, fazendo uma apropriação no mínimo controversa, na linha em que identifica Gonçalves (2012)<sup>7</sup> ao analisar historicidade do conceito de lugares de memória.

A dissertação *O palácio da Instrução e o Patrimônio Histórico de Cuiabá-MT: Cidade, territorialidade e educação patrimonial*, de Maria de Lourdes Conceição de Souza (2018a), também procura tecer uma reflexão mais densa sobre a educação patrimonial, mas, assim como Dentz (2018), e Oriá (2021), recorre aos pontos costumeiros para explicar a memória, enfatizando sua relação dialética entre passado presente e futuro. Apesar disso, avança ao evidenciar a necessidade de valorização das individualidades, almejando uma educação transformadora e reflexiva, reconhecendo as distinções entre memória e história. Não obstante, ainda não introduz a perspectiva de uma história contestadora nas metodologias em lugares de memória. E, mesmo se referindo as diferenças entre história e memória, reduz essa relação a uma lógica determinista, dissolvendo a memória na história, admitindo sua existência apenas enquanto objeto de pesquisa do historiador.

Esse entendimento da relação entre memória e história se respalda na análise promovida por Pierre Nora (1993), no artigo *Entre Memória e História: A problemática dos lugares*, onde o autor, além de fundar o conceito de lugares de memória, argumenta em favor da inexistência de memórias na atualidade, indicando sua completa deglutição pela história. Pensar dessa forma, significa adotar uma concepção determinista, postura essa a qual não endossamos, mas que costuma ser acatada pela grande maioria das pesquisas que mobilizam o conceito de lugares de memória.

Exemplar deste entendimento podemos ver na dissertação *Primavera do Leste/MT: Educação Patrimonial, “mídia didática” e Lugares de Memória*, de Julio Júnior Moresco

---

<sup>7</sup> Ao pesquisar a historicidade do conceito de lugares de memória, Gonçalves (2012), identifica a paulatina apropriação do conceito sendo efetuada de maneira distinta da definição criada por (NORA, 1993).

(2018), onde apresentação a memória como fato autoevidente, frisando uma pretensa contradição entre história e memória. Aletícia Rocha da Silva (2018), incorre na mesma problemática ao debater história e memória, na dissertação *Educação Patrimonial no Ensino de História: A feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins*. Segundo Silva (2018), “o que chamamos de memória na verdade é história. Pois a memória, enquanto fenômeno vivido também sucumbiu no grande processo de globalização, massificação e midiaticização” (2018, p. 57).

Interpretamos nesse entendimento, uma confusão, a qual o próprio Nora (1993) esta inserido, análoga aquela abatida sobre a concepção de “história narrativa”, onde se costumava (ainda costumam) confundir uma forma específica de narrativa, com a narrativa enquanto tal, elemento inseparável da história (ANHORN, 2012). Assegurar a completa ausência da memória na atualidade, fixando sua completa dominação pela história, significa praticar uma metonímia, tomando uma forma específica de representá-la, como a memória em si. Pensamos haver deixado de existir, precisamente, aquelas memórias caracterizadas pela coesão, durabilidade e estabilidade, típicas da modernidade, cedendo lugar a memórias associadas às vivências da pós-modernidade, flexíveis, dispersas e indeterminadas.

Uma abordagem que se aproxima das nossas pretensões, quanto ao aprofundamento teórico e o olhar crítico sobre a educação patrimonial, é apresentado por Mylene Silva de Pontes Visani (2018), na dissertação *Construindo visibilidades na cidade de São José/SC: Uma proposta de Ensino de História e Patrimônio Cultural dos povos Africanos e Afrodescendentes*. Visani (2018) propõe a necessidade de “problematizar a produção do passado e os processos de valorização e desvalorização da cultura e dos sujeitos” (2018, p. 2017) eleitos como patrimônios culturais consagrados. Desnaturalizando e historicizando os patrimônios, mediante uma interpelação interseccionada entre educação patrimonial e relações étnico-raciais.

O ponto que nos distancia, entretanto, diz respeito a noção de memória coletiva, categoria que analisamos pensando sua pertinência teórica e metodológica, efetuando uma leitura diferente daquela oferecida por Maurice Halbwachs (1877–1945), adotado, por seu turno, por Visani (2018). O percurso a qual percorremos parte do princípio de que vivermos em “outro regime de memória e história”, em nada comparável com aquele investigado por Halbwachs (2003). Sua concepção de história e memória, não dialoga com as novas reflexões historiográficas, nem com as recentes interpretações sobre a memória. Desse modo, distanciamos-nos das abordagens que empregam memória e memória coletiva enquanto antagônicas ou representações equivalentes. Salientamos, entretanto, que ao

apontarmos possíveis carências nos trabalhos supracitados, não estamos negando sua legitimidade tampouco considerando suas interpretações inapropriadas, pelo contrário, são diálogos importantíssimos ao desenvolvimento da presente empreitada, da qual promovemos constantes aproximações e distanciamentos.

Considerando os trabalhos mencionados a respeito do discurso de “acreatividade” e educação patrimonial, os procedimentos metodológicos adotados, ao longo desta pesquisa, para dar conta do percurso de leituras e análise das fontes selecionadas, foram de duas naturezas. Pesquisa bibliográfica e Pesquisa de campo, essa última almeja os objetos da cultura material, inseridos na definição de lugar de memória, conforme pensou Pierre Nora (1993). Os dois procedimentos, são usados de forma recíproca e complementar, a exemplo do que indica Funari (2018), sobre consulta a fontes materiais e arqueológicas, onde se deve “estudar os indícios materiais e os textos em conjunto” (2018, p. 108). O intercâmbio entre bibliografias e objetivos da cultura material visa abarcar a diversidade de materiais utilizados, dentre os quais podemos destacar: documentos oficiais, fotos e imagens, matérias jornalísticas e propagandistas, disponíveis em *sites*, *websites* e *blogs*.

As principais referências bibliográficas usadas para abordar os usos e abusos da história e memória, efetuados pelos governos da FPA nos lugares de memória, correspondem aos já citados: Jesus Morais (2016); Souza Guimarães Júnior (2008); Agda Araújo Sardinha Pinto (2014); Damiana Nascimento de Araújo (2017); Suziane Alves de Farias (2017); Ana Paula Bousquet Viana (2011); João José Veras de Souza (2016a) e outros.

Quanto as bibliografias adotadas para embasar a abordagem didático-pedagógica do ensino de história nos lugares de memória, além dos supracitados nos foi de grande valia: *Ensino de história: Fundamentos e métodos* por Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011); *Ensino de História e Patrimônio cultural: Um percurso docente* de Ricardo de Aguiar Pacheco (2017); *História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas* organizado por Leandro Karnal (2010); *O saber histórico na sala de aula* organizado por Circe Bittencourt (2004); *Memória, sensibilidades e saberes* de organização das autoras Ernesta Zamboni, Maria Carolina B. Galzerani, Caroline Pacievitch (2015); *Qual o valor da história hoje?*, organizado por Márcia de Almeida Gonçalves; Helenice Rocha; Luís Reznik; Ana Maria Monteiro (2012); *Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea* de Luís Fernando Cerri (2011); *O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado* organizado por Helenice Rocha, Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo (2015), dentre outros.

Na pesquisa de campo, realizamos visita a alguns lugares de memória da capital

acreana, seguindo o primeiro dos três corredores de significação cultural apresentados por Morais (2016). O primeiro corredor de significação cultural está localizado no sítio histórico do 1º Distrito, que abrange, na ordem do percurso realizado: O Mercado Municipal, a Praça Povos da Floresta, o Palácio Rio Branco, a Praça dos Seringueiros, o Memorial dos Autonomistas e a Praça da Revolução. As observações ocorreram em diversos momentos, de forma “solitária” e acompanhando os alunos do Colégio Acreano.

As incursões com os estudantes, todos integrantes do terceiro ano do ensino médio inovador, aconteceram em três circunstâncias, primeiramente acompanhando a turma 302, no dia 08 (oito) de julho de 2022. A segunda experiência foi realizada no dia 01 (um) de agosto, na companhia da turma 303. Para finalizar, saímos a campo, no dia 04 (quatro) da mesma semana, com os alunos da turma 301. Cada experiência, como não poderia deixar de ser, foi única, tanto em virtude das memórias e experiências geradas e legadas, quanto pelo perfil diversificado das turmas ou imprevistos encontrados, a revelia dos planejamentos previamente estruturados. O comum nas três experiências, sem dúvida alguma, foi o incentivo a adoção de uma postura etnográfica, indiciária e crítica.

Recorremos também a buscas via *internet*, visando matérias jornalísticas escritas ou gravadas, documentos, fotos, imagens ou vídeos, que versem sobre os lugares de memória da capital acreana ou que deem ressonância ao discurso da “acrianidade”. Para esse propósito, foi indispensável os *sites*: do governo do Acre ([www.ac.gov.br](http://www.ac.gov.br)); Jornal AC 24 Horas (<https://ac24horas.com>); G1 (<https://g1.globo.com/ac/acre>); Jornal Gazeta do Acre (<https://agazetadoacre.com>). Enfatizaram-se os artigos, livros e matérias, redigidos pelos apoiadores e intelectuais orgânicos dos governos da FPA, tais como, Marcus Vinícius Neves, o jornalista Élon Martins, Marcos Afonso, ex-deputado federal e Toinho Alves. A escolha de tais figuras se justifica pelo papel vital que tiveram enquanto articuladores do discurso metamemorial da acrianidade e florestania, como nos informa Morais (2016).

As fontes foram analisadas partindo do pressuposto de que não existe documento objetivo, inocente e primário. Os rastros memoriais foram tomados como documento monumento, dotados de intencionalidade, possíveis apenas enquanto representação, como adverte Candau (2018). Foram concebidos, como o desfecho “de uma montagem, consciente ou inconsistente [...] da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver” (GOFF, 2013, 496–497). Portanto, o documento monumento, escreve Goff (2013), enquanto fonte histórica, não se impõe a *priore*, mas é transformado em fonte histórica por um gesto ativo do historiador, num processo de o pôr a parte, de crítica e indagação, transferindo-o do “campo” da memória para o “campo” da



histórica.

As fontes jornalísticas, não apenas as supracitadas, foram analisadas concordante as indicações elaboradas por Tânia Regina de Luca (2018), que chama atenção para os aspectos materiais e os suportes, detalhes que estão longe de serem naturais. Requerem a verificação das “condições técnicas de produção vigentes e a averiguação [...] do que foi escolhido e por quê” (2018, p. 132).

Encontrar eventuais respostas para entender as intencionalidades associadas a veiculação de determinadas informações em jornais, requer repararmos para os indícios discursivos e narrativos, atentando para os motivos que levaram a publicização de algum acontecimento, o local/posição onde a notícia foi exposta, se foi reiterada, a existência de elementos tipográficos ilustrativos ou publicitários. Elementos que somados a perguntas como: qual a linguagem e a natureza do conteúdo noticiado, que público se pretendia atingir, qual a linha editorial do jornal, quais os colaboradores mais assíduos e os possíveis interesses político-econômico nas informações, ajudam a executar uma análise crítica e cuidadosa. Esse conjunto de cuidados, juntamente com o diálogo com as outras fontes, fundamentaram nossa abordagem das fontes jornalísticas (LUCA, 2018).

Os registros “não escritos” receberam atenção específica, visto que, assim como os demais documentos, as paisagens e iconografias, são o resultado material da ação humana, portadoras de discursos a serem interpretados pelo historiador. Adotou-se como premissa, algumas indicações feitas por Pedro Paulo Funari (2018), principiando por manter o diálogo entre as fontes textuais e os objetos materiais, a fim de identificar contradições entre as fontes escritas e aquelas de caráter material ou iconográficas.

Com relação às fontes audiovisuais e iconográficas procuramos fugir a uma dupla simplificação. Uma que lhes atribui caráter plenamente objetivo e verdadeiro, e a outra, como algo puramente subjetivo, circunscrita aos desígnios do “autor”. Afastar os audiovisuais dessa visão dicotômica, possibilita ultrapassar a superficial constatação da fidelidade ou veracidade do fato histórico representado, cabendo se perguntar, o porquê das omissões, falsificações e transformações memoriais. Esse procedimento permite percebê-las “em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos” (NAPOLITANO, 2018, p. 236).

O exame dos audiovisuais e iconografias foi pautado no tripé: conteúdos; linguagens e tecnologias de registo. Isso pressupõe considerar a linguagem escrita sem esquecer das especificidades das “falas” iconográficas e filmicas, perceptíveis, destaca Marcos Napolitano (2018), nos enquadramentos “de uma cena, a edição de um filme, a cor/ textura empregada na

captação da imagem [...]o tom da voz, a relação texto/ imagem/ trilha sonora, duração da notícia ou da cena, as estratégias de reiteração, o vocabulário escolhido” (2018, p. 267). Essas instruções sinalizam para a imperiosa necessidade de não separar os “códigos, canais e parâmetros verbais dos outros códigos, canais e parâmetros mobilizados pela fonte” (NAPOLITANO, 2018, p. 268), não isolando a paisagem ou som ‘real’, captado pelo meio tecnológico, enquanto opção de linguagem.

Esse conjunto de métodos e técnicas despendidos para o “decanto” das diferentes fontes, se articulam com um plano metodológico mais amplo, voltado para análise do discurso, para o qual, adotamos o método arqueológico de Michel Foucault. Isso pressupõe renunciar o discurso enquanto resultado de uma determinação histórica ou circunscrito ao já-dito/não-dito, pois, segundo Foucault (2008),

É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (2008, p. 28).

Sob tal pressuposto, buscamos fugir ao “hábito dos historiadores”, que em tudo veem continuidades, não almejamos igualmente, as “verdades” subterrâneas dos discursos, tampouco o significado semântico no interior da linguagem. Intentamos, isso, sim, evidenciar as discontinuidades e dispersões, a irrupção dos acontecimentos enunciativos, tentando perceber as regras de manutenção e circulação dos discursos, engendradas no interior de uma formação discursiva. Aprender o discurso como dispersão e regularidades, não significa perseguir a “verdade histórica” escondida pelo discurso da “acreatividade” ou identificar a “real identidade” acreana, mas perceber as regras que regem a formação desse discurso. Discurso que delimita, exclui e seleciona, os sujeitos e enunciados legitimados ao “lugar de fala”, aptos a proferir o discurso da “verdade”, construindo, transformando ou mantendo memórias e subjetividades (RAGUSA, 2011; FOUCAULT; 2008).

O discurso, portanto, seria um acontecimento enunciativo historicamente delimitado, sujeito a relações de poder determinantes e pulverizadas, externo ao universo linguístico e sem um sujeito detentor. Constitui aquilo que nos atravessa, como sugere Foucault (2009), em sua aula inaugural no Collège de France, ao proferir que “Ao invés de tomar a palavra gostaria de ser envolvido por ela” (2009, p. 05). O discurso, não representa mera significação,

mas é produtor de subjetividades, já que “o discurso sobre a loucura precede o louco” (ALVES; PIZZI, 2014, p. 82).

As relações de poder, mantêm uma dependência intrínseca com o discurso, visto que, “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo [...] sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 2009, p. 10). Não configura simplesmente aquilo que manifesta o desejo, mas é objeto de desejo, da mesma forma, não é aquilo que traduz as lutas, mas aquilo pela qual se luta, aquilo que desejamos nos apoderar (FOUCAULT, 2009; SILVA, 2004). Uma das formas de corporificação do poder, assevera Silva (2004), é pela relação saber-poder, uma vez que aquilo que tomamos como verdade, numa dada época, está ligado a um sistema de poder que determina os enunciados como verdadeiros ou falsos.

Em consonância com os métodos e bibliografias elencadas, organizamos a dissertação em três capítulos. O primeiro delinea e aprofunda reflexões conceituais mobilizadas para respaldar as metodologias do ensino de história em lugares de memória. Está dividido internamente em quatro subseções, a primeira articula as relações entre identidade, história e memória, executando aprofundamentos com relação ao conceito de memória e sua intrínseca relação com as identidades. Na segunda subseção, abordamos as ingerências do discurso de “acreatividade” no currículo escolar da educação básica acreana, através da análise dos COCs implementados em 2010, bem como de outros dispositivos didáticos.

A terceira subseção adentra ao debate com relação às distinções e semelhanças entre memória individual e coletiva, discussão que oferece lastro a introdução do conceito de lugares de memória, uma vez que o ponto de interseção entre o individual e o coletivo são justamente os lugares de memória. A última subseção do primeiro capítulo, portanto, debate os usos e abusos dos lugares de memória, mostrando as estratégias discursivas e narrativas usadas para produzir e excluir identidades e memórias.

Ao longo do capítulo amparo-me principalmente nas reflexões oferecidas por Paul Ricoeur (2007) na obra *A história, a memória, e o esquecimento*, onde realiza uma densa apologia da memória, explicitando suas qualidades e deficiências, permitindo afirmá-la como única ferramenta de acesso ao passado. Além deste, destaco as ricas contribuições emprestadas por Joël Candau (2018) e Stuart Hall (2021, 2016), especialmente com relação às implicações entre memória, identidade e narrativa.

No segundo capítulo, mobilizamos os conceitos e categorias aprofundados anteriormente para analisar dois lugares de memória específicos instrumentalizados pelo discurso de “acreatividade”. Escolhemos o Museu Palácio Rio Branco enquanto lugar de

memória em sentido material e o Documento síntese do Zoneamento Ecológico-econômico do Acre, fase II, como lugar de memória em sentido funcional. Nesse ímpeto, alongamos as reflexões debatendo também as rupturas do discurso da “acrianidade”, através da observação do espaço cultural e paisagístico oferecido pelo Parque e Canal da Maternidade. Em sentido mais amplo, o percurso trilhado nesse capítulo, tem a dupla função de evidenciar a (re)produção do discurso de “acrianidade” nos lugares de memória, dando exemplos práticos, sobre como os espaços memoriais podem ser analisados pelo método historiográfico e adaptados para o ensino de história.

Finalmente, no terceiro capítulo, “esboçamos” nossa experiência didático-pedagógica de ensino de história nos/com lugares de memória, servindo-nos dos debates, análises e conceitos trabalhados nos capítulos anteriores. Alicerçamos nossa experiência didática na valorização das memórias, na dialogicidade e criticidade, de modo a construir experiências significativas, orientadas para a ação crítica e transformadora, ciente que “Há uma Gota de Sangue em Cada Museu” (CHAGAS, 1997).

## CAPÍTULO I – AS VÁRIAS FORMAS DE (DES)DIZER E INTERCAMBIAR A MEMÓRIA

“O poeta Simônides de Queos, por outro lado evocado com simpatia por Platão, foi convidado a pronunciar o elogio de um atleta vitorioso. Oportunamente chamado para fora da sala do banquete para encontrar os semideuses benévolos Castor e Pólux, escapa à catástrofe que soterrou atleta e convidados sob os escombros do recinto do elogio. [...] O poeta teria sido capaz de designar, de memória, o lugar ocupado por cada conviva, e, assim, no dizer de Weinrich, ‘identificar os mortos segundo sua localização no espaço’”.

(Paul Ricoeur, 2007)

O presente capítulo aborda a memória nas suas interrelações e formas de exercício, ao passo que só conseguimos dimensionar a relevância e as implicações sociais das recordações, quando as pensamos atreladas as identidades, as experiências e as narrativas. Ambas são representações complementares e recíprocas, altamente dependentes dos atributos da memória. Os perigos associados as memórias estão instalados justamente nesse “conecta-se”, quando as lembranças são instruídas a trabalhar na construção e criação de identidades e narrativas. Essas implicações serão amplamente debatidas no decorrer desta seção, mostrando as especificidades da memória, suas formas de exercício, abusos e instrumentalizações.

Uma parte desse percurso requer revisitar as aproximações e afastamentos entre memória individual e coletiva, distinção que oferece lastro a noção de lugares de memória. Conceito basilar nesta pesquisa, usado para introduzir uma reflexão atrelando ensino de história e conhecimento historiográfico.

Um dos objetivos deste capítulo, situa-se, ademais, em evidenciar como os lugares de memória da capital rio-branquense foram explorados e instrumentalizados pelo discurso de “acrianidade”, visando produzir subjetivações e angariar dividendos políticos. O que inclui os lugares de memória em sentido funcional, encarregados de conservar e difundir memórias, encontrados, fundamentalmente, no campo educacional, com destaque, para o currículo estudantil e materiais didáticos oferecidos as instituições escolares.

Esse processo analítico evidência explicitamente as interferências e relações do discurso de “acrianidade” no ensino de história escolar, ressaltando a importância de uma abordagem crítica e aprofundada nas metodologias de ensino de história com/nos lugares de memória.

## 1. 1 - O Discurso de “acrianidade” através do currículo

Além dos lugares de memória materiais, o campo curricular é o espaço mais eficaz para garantir a propagação e reprodução dos discursos, assegurando a incorporação de padrões específicos de memória e identidade. O currículo configura universo privilegiado onde as disputas socioeconômicas e identitárias são travadas, mediante agenciamento das memórias e narrativas. Em vista disso, analisaremos os 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 acrianidade.

Seguiremos, para essa finalidade, a estruturação curricular oferecida por J. Gimeno Sacristán (2017), no qual o decompõe em seis estágios. O Currículo prescrito, Currículo apresentado aos professores, Currículo modelado pelos professores, Currículo em ação, Currículo realizado e Currículo avaliado. Fitaremos nas esferas do Currículo prescrito, apresentado e modelado pelos professores, em menor escala no Currículo em ação.

O Currículo Prescrito representa os aspectos de ordenação do sistema curricular, incidindo sobre a elaboração curricular, materiais e sistemas de controle. O Currículo Apresentado aos professores se refere a dispositivos mediadores que centralizam a generalidade das prescrições curriculares, a exemplo dos livros-texto, didáticos e paradidáticos. O Currículo modelado pelos professores, diz respeito as ações de absorção das esferas anteriores do currículo pelos professores, enquanto o Currículo em Ação aborda os elos entre teoria e a prática, acompanhando a dinamicidade inerente ao ambiente de sala de aula (OLIVEIRA, 2016; SACRISTÁN, 2017).

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).

Incorporavam um discurso de flexibilidade e reconhecimento das especificidades regionais e locais, introduzindo, por meio da transversalidade, temas como ética e pluralidade cultural (SILVA; GUIMARAÕES, 2012). Contudo, apesar dos objetivos louváveis de diversidade, essa retórica não saiu do papel. A reformulação curricular empreendida pela “acreatividade”, demonstra o quanto os avanços normativos dos PCNs, ficaram restritos unicamente ao plano legislativo, dado seu caráter autoritário e homogeneizador.

As diretrizes dos PCNs e consequentemente dos COCs, respondiam a exigências mercadológicas. Na sua inteireza, observa Machado e Oliveira (2020), ao analisarem 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, 2010a, p. 24).

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).

A opção pelo Instituto Abaporu e o alinhamento a demandas dos organismos financeiros internacionais estão intimamente ligados. O Banco Mundial (BM) teve influência marcante no Acre, sobretudo a partir de 2009, segundo Areal e Pessoa (2020).

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).

Parte desses valores, informa Areal e Pessoa (2020), foi destinado ao pagamento do Instituto Abaporu. Ademais, destaca Machado e Oliveira (2020), a centralidade tecnicista empreendido pela “acreadade” na reformulação do currículo estadual acreano, foi objeto de crítica pelo fato “de não contar com a participação dos professores da Universidade Federal do Acre” (2020, p. 16) instituição responsável pela formação dos professores do Acre (MACHADO, OLIVEIRA, 2020).

Os professores da rede estadual tiveram pouca ou nenhuma participação no processo de formulação curricular. Oliveira (2016), constata “uma tímida participação dos professores” (2016, p. 64), enquanto Machado e Oliveira (2020), observaram que “a não participação dos professores e dos próprios profissionais da Universidade nega o trabalho coletivo, do mesmo modo que desconsidera e desvaloriza as experiências” (2020, p. 18) desses sujeitos. A respeito da participação dos professores da educação básica estadual, conversamos com a professora Isis<sup>8</sup>, docente experiente, que em 2010, já possuía 18 anos de carreira. Segundo ela, “não houve participação de ninguém do estado, nem os técnicos da secretaria, as assessoras pedagógicas que trabalhavam na secretaria participaram, eles foram tão pego de surpresa como nós”<sup>9</sup>.

No contexto, a professora Isis trabalhava no Colégio Acreano, ocupando o cargo de Coordenadora Pedagógica, ela lembra “como se fosse hoje”, de quando recebeu “uma assessora, com um CD, né, com o novo currículo, né, e a gente nem sabia que isso estava acontecendo<sup>10</sup>”. Essa maneira excludente e tecnocrática de conduzir o processo de construção curricular, acarretou em uma série de problemas e desentendimentos, como relembra a professora Isis: “houve muito, [...] muitas discussões, muitas divergências, muita dificuldade de entendimento, porque era novo para todo mundo, aí eu ficava ligando para o pessoal, lá da

---

<sup>8</sup> A fim de mantermos o sigilo do colaborador e praticarmos a ética na pesquisa, o nome Isis é apenas um codinome para a “identidade” real da professora entrevistada.

<sup>9</sup> Professora Isis, entrevista realizada em 31 de março de 2022.

<sup>10</sup> Idem.



Secretaria, para as assessoras, elas também não tinham as respostas”<sup>11</sup>.

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. Restringir sua participação dificulta uma apropriação eficaz do currículo prescrito, trazendo incompreensão sobre a estrutura curricular, as bases teóricas, os objetivos e os conteúdos. Como exclama a professora Isis, “como é que eu vou orientar os professores se nem eu sei nem eu sei, nem eu conheço o currículo”. As dificuldades decorrentes da formulação antidemocrática do COC foi tamanha, chama atenção Isis, ao relatar sua experiência enquanto assessora na Secretaria Estadual de Educação (SEE), que “a formação de ciências até o ano que eu saí de lá, em 2018, era sempre sobre a orientação curricular, ela entrou em desuso e a gente não aprendeu a usá-la”<sup>12</sup>.

Essa fala, inclusive, nos suscitou lembranças da primeira formação a qual participamos, assim que aprovados no concurso para professor em 2019, ainda aquele momento, o tema da formação, as discussões, as reclamações e dúvidas dos professores, tanto “novatos” quanto “veteranos”, era a maneira apropriada de trabalhar e interpretar as orientações curriculares. Debatia-se, dado o desconhecimento e ambiguidades das formulações curriculares, “qual era a habilidade exigida”, que “conteúdo exatamente dever-se-ia abordar”. Esses problemas, como deixa entrever a professora Isis, vinham de longa data, pois

não tínhamos sido preparados, não tínhamos sido formados para trabalhar com essa nova orientação, e como a gente não foi consultado, como foi da primeira vez, na orientação de 2003, a matriz curricular, houve essa dificuldade. Se tivesse sido feito um processo, como foi feito na época dos parâmetros curriculares, que foi feito uma ampla formação, os professores não teriam tido dificuldade<sup>13</sup>.

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

---

<sup>11</sup>Idem.

<sup>12</sup>Idem.

<sup>13</sup>Professora Isis, entrevista realizada em 31 de março de 2022.

de competências e habilidades, qualidade e resultados” (OLIVEIRA, 2016, p. 64).

A expressão “habilidades e competências”, 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 a valorização de determinadas competências, escolhidas *a priori* em detrimento dos conhecimentos específicos (SCHMIDT, 2020).

No COC, as implicações da “pedagogia das competências” aparece umbilicalmente ligada 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, 2010a, 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 aborda-se “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, 2010a, 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, 2010a, p. 08). Há nisso uma pré-concepção 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, 2010a, p. 08). Se atribui, de antemão aos grupos menos favorecidos da sociedade acreana, uma “cultura da violência”, o

que justificaria trabalhar “novas referências identitárias.”<sup>14</sup>

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, 2010a, p. 08).

As instituições escolares são eleitas como mecanismos fundamentais para essas subjetivações, pois podem “desempenhar um importante papel para melhorar a auto-estima desses alunos” (ACRE, 2010a, 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 de forma acre Ernesto Martínez 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<sup>15</sup>, 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,

---

<sup>14</sup> O parágrafo completo com a qual dialogamos se exprime da seguinte forma: “possibilidade da escola se constituir de fato em um espaço privilegiado de construção de referências para os alunos, em um espaço efetivamente formativo, depende do conhecimento que conseguir obter sobre como se dá o seu processo de constituição da identidade. Não se pode perder de vista, por exemplo, que particularmente os adolescentes e jovens dos setores populares vêm sendo socializados no interior de uma cultura da violência, marcada por discriminação e estereótipos socialmente construídos, que tende a produzir uma identidade influenciada pelo sentimento de inferioridade. Essa cultura está presente em diferentes instâncias da sociedade, inclusive na escola, e acaba por prejudicar o desenvolvimento pleno de cada um.” (ACRE, 2010a, p. 08).

<sup>15</sup> Sobre a figura de “desafogo” e “murmuração” do Judas-Ahsverus, feito como ritual “litúrgico” por seringueiros do Alto Purus, Acre, durante o Sábado de Aleluia. ver CUNHA, 2006, p.67-73.

(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, 2010a, 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 novo currículo passou a adotar a tipologia de “conteúdo” oferecida pelo teórico da educação construtivista Antoni Zabala, formulada na obra “*A prática educativa: como ensinar*”. Considerando o novo entendimento de “conteúdo escolar”, descentraliza-se os objetivos de aprendizagem, agora divididos em conteúdos tradicionais – cognitivos-factuais – conceituais, e procedimentais (ACRE, 2010a; MACHADO; OLIVEIRA, 2020). Essa nova reformulação

De acordo com o documento, é a partir dos objetivos, entendidos como capacidades/competências amplas, que serão desenvolvidos os conteúdos e, por meio das atividades propostas, que serão pensados e detalhadas diferentes estratégias para trabalhar os conteúdos, considerando as diferentes tipologias. Por isso, compreende-se que o conteúdo ‘está’ potencialmente no objetivo, porque é este que define o que é preciso ensinar e ‘está’, também potencialmente, na atividade, à medida que a atividade proposta é a forma de abordá-lo. (MACHADO; OLIVEIRA, 2020, p. 09).

Afora o foco reiterado nos conteúdos atitudinais, aspecto que potencializa a disseminação do discurso da “acreatividade”, 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, 2010a, p. 23).

**Figura 02** –Lista de conteúdos exigidos nos Cadernos de Orientações Curriculares de história para o Ensino Medio sobre a História Local.

<b>Objetivos</b> [Capacidades/competências amplas da disciplina]	<b>Conteúdos de diferentes tipos</b> [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]
Compreender a diversidade cultural dos povos indígenas do Acre como resultado de um processo histórico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento das características gerais de algumas das etnias que habitam o território acreano.</li> <li>- Periodização da História dos povos indígenas do Acre desde cerca de 8.000 a.C. (expansão dos sistemas florestais na região e informações a partir de vestígios arqueológicos e paleontológicos) até meados do século XIX (implantação de seringais e intensificação dos conflitos entre índios e não-índios).</li> <li>- Estabelecimento de relações de respeito e parceria entre membros de comunidades indígenas e não indígenas que habitam áreas contíguas.</li> <li>- Valorização da diversidade e riqueza cultural das etnias indígenas que habitam o Acre.</li> </ul>
<b>Referências Curriculares para o 2º ano</b>	
Conhecer e compreender os ciclos econômicos na História do Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Periodização da História econômica brasileira por meio da identificação de ciclos econômicos: açúcar, ouro, café, borracha etc.</li> <li>- Identificação das principais características e fatos marcantes de cada ciclo econômico.</li> </ul>
<b>Referências Curriculares para o 3º ano</b>	
Analisar e refletir sobre a política desenvolvimentista para a Amazônia e suas implicações para a História recente do Acre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualização da política desenvolvimentista para a Amazônia implementada pelo regime militar nos anos 1970.</li> <li>- Identificação das principais questões sociais e econômicas do estado do Acre nas últimas décadas do século XX e início do XXI, como a frente agropecuária no Acre, desenvolvimento sustentável, entre outras.</li> <li>- Reconhecimento dos avanços e retrocessos sociais na História recente do Acre.</li> <li>- Construção de uma identidade acreana 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.</li> <li>- Engajamento em debates e ações sociais de promoção da cidadania e do desenvolvimento sustentável na região amazônica.</li> </ul>
Conhecer, compreender e criticar os contextos de exploração e extermínio de povos e culturas indígenas no Acre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de contextos de conflito entre indígenas e não-indígenas como resultado da exploração de recursos naturais no Acre.</li> <li>- Identificação de contextos de associação entre diferentes povos que habitam a floresta (indígenas, seringueiros etc.)</li> <li>- Construção de explicações sobre a situação das sociedades indígenas no Acre no contexto de expansão do capitalismo mundial: assimilação e resistência em relação aos padrões culturais de etnias dominantes.</li> <li>- Identificação e atitude contrária a situações de violência tanto física como simbólica contra etnias indígenas.</li> <li>- Participação em ações de protesto contra situações de violação de direitos dos povos indígenas no Acre.</li> </ul>
Refletir sobre os efeitos da globalização na economia brasileira.	Compreensão de questões relacionadas a sustentabilidade e responsabilidade social na História recente do Acre.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos Cadernos de Orientações Curriculares do Acre para o Ensino Médio: Caderno 1 – História. Rio Branco – Acre, 2010a .

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, 2010a, 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 à História Local, podemos observar na tabela 02, 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”. Nos objetivos/competências do 1º Ano do Ensino Médio, por exemplo, a linha histórica seguida se inicia com a “Pré-história”, Civilizações Greco-Romanas, Idade Média e Renascimento, para então, terminar com dois objetivos/competências visando as Populações Indígenas Acreanas e as Civilizações Mesoamericanas.

No 2º Ano a lógica continua a mesma, os objetivos/competências principiam com a Expansão Marítima Européia e Colonialismo, os temas subsequentes passam a destacar a América Portuguesa, finalizando com os processos de Independências das Américas. Identificamos neste itinerário, uma constante subordinação a eventos desencadeados no mundo europeu. Não se fala das Revoltas Coloniais sem antes passar pelo pensamento Iluminista Europeu. Fator similar aos processos de Independência da América, que só são inseridos após a Revolução Francesa. Vale destacar, que nos objetivos/competência desta série, a história local e regional aparece apenas uma vez, indiretamente, ao se falar sobre os Ciclos Econômicos Brasileiros.

É apenas na etapa final do Ensino Médio, onde se coloca com maior frequência os objetivos/competências relativos à História Local e Regional. Se exige uma análise e reflexão “sobre a política desenvolvimentista para a Amazônia e suas implicações para a História recente do Acre” (ACRE, 2010a, p. 26), bem como, compreender e criticar os contextos de exploração e extermínio de povos e culturas indígenas no Acre” (ACRE, 2010a, p. 26).

**Figura 03**–Lista de conteúdos do 2º Ano do Ensino Médio exigidos nos Cadernos de Orientações Curriculares de História.

**PLANO DE CURSO DO 2º ANO DE HISTÓRIA 2019**

<b>Objetivos</b> [Capacidades]	<b>Conteúdos de diferentes tipos</b> [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	<b>Propostas de atividade</b> [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]
<b>Conhecer e compreender os ciclos econômicos na História do Brasil.</b>	<p>Periodização da História econômica brasileira por meio da identificação de ciclos econômicos: açúcar, ouro, café, borracha etc.</p> <p>Identificação das principais características e fatos marcantes de cada ciclo econômico.</p> <p>Articulação dos conceitos de escravidão, latifúndio e monocultura aos ciclos do açúcar e do café.</p> <p>Reconhecimento da importância do estudo dos fatores econômicos na História do Brasil.</p>	<p>Elaboração de uma linha do tempo e indicação dos períodos relativos a cada ciclo econômico na História do Brasil.</p> <p>Pesquisa sobre a História econômica do Brasil com registro escrito dos resultados obtidos.</p> <p>Leitura de texto didático sobre história econômica do Brasil e elaboração de mapa conceitual.</p>
<b>Conhecer e compreender as principais características do pensamento iluminista europeu.</b>	<p>Identificação das principais ideias e autores do Iluminismo na Europa no século XVIII, com ênfase nas questões de ordem política.</p> <p>Estabelecimento de relações entre o ideário iluminista e o contexto sócio econômico da Europa no século XVIII.</p> <p>Percepção da permanência de conceitos e valores iluministas na sociedade atual.</p>	<p>Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</p> <p>Leitura e análise de trechos da obra <i>Cândido ou o Otimismo</i> com ficha de leitura, destacando as ideias iluministas presentes na obra.</p> <p>Atividades sequenciadas por meio das quais o aluno seja capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>conhecer e compreender o ideário filosófico e político de alguns dos mais representativos autores iluministas;</li> <li>contextualizar Iluminismo enquanto tendência intelectual europeia no século XVIII;</li> <li>Identificar a persistência dos ideais iluministas a discursos e práticas sociais.</li> </ul> <p>Pesquisa em livros, internet ou outro suporte acerca de um teórico iluminista, registro escrito e apresentação oral em sala de aula.</p>
<b>Refletir sobre o processo de emancipação das colônias inglesas na América.</b>	<p>Identificação de aspectos do contexto social, político e econômico das colônias inglesas da América do Norte.</p> <p>Identificação de alguns dos principais episódios do processo revolucionário na América do Norte no século XVIII.</p>	<p>Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</p> <p>Leitura da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América e debate com o professor e colegas sobre a inspiração iluminista da Revolução Americana.</p> <p>Análise de trechos de filmes que tematizem a Revolução Americana (como <i>Revolution</i>, <i>O</i></p>

	<p>Estabelecimento de relações entre o conflito envolvendo colonos americanos e a Coroa inglesa e a conjuntura política e econômica internacional da época.</p> <p>Avaliação crítica em relação às motivações e resultados da Revolução Americana.</p> <p>Estabelecimento de relações entre os ideais políticos norte americanos no passado e no presente.</p>	<p><i>patriota</i> etc.), debatendo a ideologia subjacente à representação cinematográfica de episódios do processo revolucionário.</p> <p>Debate sobre seu significado no contexto geral do processo de emancipação das colônias.</p> <p>Pesquisa sobre a Revolução Americana em livros, internet ou outro suporte e registro escrito dos resultados.</p>
<p><b>Compreender as conjurações e revoltas contra o domínio colonial no Brasil no século XVIII, com ênfase no estudo da Inconfidência Mineira e da Conjuração Baiana.</b></p>	<p>Identificação dos principais motivos para as tensões entre colonos e administração colonial no Brasil setecentista.</p> <p>Identificação das principais revoltas contra o domínio português no Brasil no século XVIII.</p> <p>Estabelecimento de relações entre a Inconfidência Mineira, a Conjuração Baiana e o ideário iluminista.</p> <p>Explicitação de valores e atitudes a partir do referencial histórico das revoltas contra a exploração colonial no Brasil do século XVIII.</p>	<p>Leitura de textos didáticos sobre revoltas no Brasil colonial no século XVIII e elaboração de um mapa conceitual.</p> <p>Propostas a partir das quais o aluno seja capaz de:</p> <p>conhecer aspectos do contexto político brasileiro no século XVIII;</p> <p>relacionar os conflitos contra o domínio português na América às transformações sócio-econômicas em nível mundial no século XVIII;</p> <p>estabelecer relações entre o cenário político brasileiro no passado e no presente.</p> <p>Análise de trechos de filmes que tematizem 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.</p> <p>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.</p>
<p><b>Compreender o processo revolucionário que levou ao fim do Antigo Regime na França no final do século XVIII.</b></p>	<p>Identificação do contexto social, político e econômico francês na segunda metade do século XIX.</p> <p>Identificação dos principais episódios da Revolução Francesa.</p> <p>Identificação das principais transformações sociais, políticas e econômicas decorrentes do processo revolucionário na França no século XVIII.</p> <p>Avaliação crítica dos resultados da Revolução Francesa enquanto realização de ideais iluministas.</p> <p>Socialização de informações acerca da Revolução Francesa.</p>	<p>Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Análise de trechos de filmes que tematizem a Revolução Francesa (como <i>Danton</i>, <i>Maria Antonieta</i> etc.), debatendo os estereótipos criados a partir de personagens históricos.</p> <p>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.</p>
<p><b>Refletir sobre a</b></p>	<p>Identificação de aspectos do contexto europeu por ocasião da vinda</p>	<p>Leitura de textos didáticos sobre a vinda da Família Real ao Brasil e elaboração de um mapa</p>



<p><b>importância da vinda da Família Real ao Brasil para as transformações sócio-econômicas da época.</b></p>	<p>da Família Real ao Brasil.</p> <p>Identificação das transformações econômicas ocorridas a partir da abertura dos portos às nações amigas.</p> <p>Identificação das transformações sociais e culturais ocorridas no Período Joanino.</p> <p>Avaliação crítica da relação entre liberalismo e conservadorismo na economia e na política no Brasil nas primeiras décadas do século XIX.</p>	<p>conceitual.</p> <p>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.</p> <p>Análise de trechos do filme <i>Carlota Joaquina</i> e debate com o professor e os colegas sobre os estereótipos dos personagens.</p> <p>Pesquisa sobre a vinda da Família Real ao Brasil em livros, internet, documentos históricos ou outro suporte e registro escrito dos resultados.</p>
<p><b>Conhecer e compreender o processo de Independência do Brasil.</b></p>	<p>Identificação das razões políticas e econômicas que levaram à proclamação da Independência do Brasil.</p> <p>Identificação das tensões criadas no processo de transição de instituições portuguesas para a consolidação de um Estado nacional brasileiro no século XIX.</p> <p>Avaliação do significado da Independência do Brasil para a percepção de uma identidade nacional brasileira nos dias atuais.</p>	<p>Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</p> <p>Leitura e debate com o professor e os colegas de documentos históricos relativos ao processo de Independência do Brasil.</p> <p>Análise de trechos do filme <i>Independência ou Morte</i> e debate com o professor e os colegas sobre os estereótipos dos personagens.</p> <p>Análise de imagens que retratem o período e episódios relacionados à Independência do Brasil com discussão em grupos e registro escrito das conclusões.</p> <p>Pesquisa sobre a Independência do Brasil em livros, internet ou outro suporte e registro escrito dos resultados.</p>
<p><b>Analisar e refletir sobre a formação de Estados nacionais na América Latina.</b></p>	<p>Contextualização da formação de Estados nacionais na América Latina ao longo do século XIX.</p> <p>Reconhecimento dos fatores comuns aos diversos processos de independência e consolidação de Estados nacionais na América Latina.</p> <p>Construção de uma identidade política latino-americana.</p> <p>Crítica aos aspectos anti-humanistas nos projetos de emancipação política das colônias da Espanha e Portugal na América.</p>	<p>Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</p> <p>Atividades sequenciadas a partir das quais o aluno possa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender o processo de formação de alguns dos Estados latino-americanos;</li> <li>- relacionar o processo de independência das colônias de Portugal e Espanha na América ao contexto político e econômico mundial no século XIX.</li> </ul> <p>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.</p>
<p><b>Conhecer e compreender a Formação do Estado Nacional brasileiro no século XIX.</b></p>	<p>Periodização da História política brasileira no século XIX.</p> <p>Identificação das principais características e acontecimentos marcantes de cada período da História política do Brasil no século XIX.</p> <p>Articulação dos conceitos de liberalismo e conservadorismo ao</p>	<p>Elaboração de uma linha do tempo e indicação dos principais acontecimentos na história política do Brasil no século XIX.</p> <p>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.</p>

	panorama político brasileiro no século XIX. 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:** Elaborado pelo autor com base nos Cadernos de Orientações Curriculares do Acre para o Ensino Médio: Caderno 1 – História. Rio Branco – Acre, 2010a

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, vemos 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, 2010a, 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, 2010a, 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, 2010a, 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 cultura, 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). Nesse sentido, não identificamos no COC, uma problematização das hierarquizações da identidade e diferença, produto de relações de poder, que precisam ser historicizadas enquanto processos de produção social. Precisam ser questionadas e desestruturadas.

Quando o discurso curricular da acreanidade fomenta identidades pautadas nos eventos tradicionais e canônicos da História do Acre, efetua e perpetua um processo performativo de identidades e preconceitos, que estrai sua eficácia pela sua insistente repetição nos lugares e espaços. Isso pode ser compreendido, explica Silva (2014), como “citacionalidade”, característica semiótica essencial dos signos linguísticos. Essa insistência discursiva vociferada pela política curricular da acreanidade, pode ser observada não apenas no currículo prescrito, mais também nos diversos estágios de sua aplicação, se fazendo presente, livros didáticos, nas escolhas estéticas e arquitetônicas das instituições escolares.

#### 1. 1. 1 - A política curricular da “acreanidade”: (In)gerências na cultura escolar e nas práticas de ensino

O sistema curricular, destaca Sacristán (2017), está longe de ser uma proposição clara e “coerente, perdendo-se numa mentalidade difusa, aceita muitas vezes como uma prática historicamente configurada, dispersa numa série de regulações desconexas entre si” (2017, p. 109). Apesar disso, as políticas curriculares de prescrição e “orientações mínimas” são decisivas não apenas para o estabelecimento da hegemonia social, cultural e política, mais também, “na mediada em que, neste nível de determinações se tomam decisões e se operam mecanismos que tem consequência em outros níveis de desenvolvimento curricular “(SACRISTÁN, 2017, p. 108). A política curricular, em algum grau, invariavelmente, condiciona as práticas de ensino, pois

O currículo prescrito e as pautas de controle abrangerão não somente uns mínimos culturais [...] mas também conduzirão a uma intervenção no próprio processo de ensino e em aspectos pessoais, sociais e morais, incluindo em seus conteúdos e em suas formas pedagógicas (SACRISTÁN, 2017, p. 115).

Desta forma, o sistema curricular tem implicações profundas e evidentes no sistema educativo, provocando “ingerências” inclusive nas atividades didático-pedagógicas dos professores, isso se explica, declara Sacristán (2017)

não pelo interesse político básico de controlar a educação como sistema ideológico,

mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo, o que é uma forma tecnificada de realizar a primeira função” (2017, p. 108).

Alterar a prática educativa, neste caso, supõe alterar a política curricular, mediante orientações, sugestões, resoluções, pareceres, formações pedagógicas e avaliações. Em razão do 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. 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, 2010a, p. 11).

As prescrições e ingerências, na prática escolar e didática, ocorrem igualmente ao se esclarecer as estratégias de como alcançar os propósitos da educação básica. Neste item, são indicados uma série de ações com relação à administração escolar e a “gestão” efetiva da sala de aula.

E, se concentrarmos o foco, ‘colocando o zoom’ especificamente na gestão da sala de aula, podemos considerar que os desafios são semelhantes para os professores.

Seriam estes, de modo geral:

- Tomar como princípio que, em uma sala de aula, o mais importante são os alunos.
  - Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão do trabalho pedagógico.
  - Construir e consolidar, tanto quanto possível, projetos explícitos e compartilhados com os alunos.
  - Compatibilizar, no trabalho pedagógico, a dimensão local – as necessidades específicas da turma – e a dimensão geral – as demandas do projeto educativo da escola e do sistema de ensino.
  - Garantir o exercício da cidadania no convívio cotidiano da sala de aula.
  - Articular, na ação docente, a perspectiva do ensino e da gestão da classe.
  - Criar contextos que favoreçam o protagonismo dos alunos.
  - Incentivar o desenvolvimento de uma adequada postura de estudante pelos alunos e de compromisso com a própria aprendizagem.
  - Produzir conhecimento sobre o que acontece no cotidiano, buscando respostas para os desafios – sempre que possível, coletivamente.
  - Considerar a sala de aula e os alunos são ‘sistemas abertos’, isto é, estão em permanente interação com tudo o que está além deles próprios e da porta da classe.
- (ACRE, 2020a, p. 12-13).

Essas “indicações” acabam por mostrar a relevância das condições institucionais e contextuais<sup>16</sup>, como escreve Sacristán (2017), para a potencialização da aprendizagem escolar. A efetivação das prescrições curriculares e o êxito educativo, dependem de um conjunto de variáveis, especialmente os condicionantes contextuais, peça valiosa que costuma ser

<sup>16</sup> As condições contextuais referidas por Sacristán (2017), são aquelas pertinentes ao ambiente escolar, seria necessariamente o contexto escolar. Essa noção se aproxima do conceito de cultura escolar.

desconsiderado na análise curricular.

O alcance do currículo prescrito nunca pode ser considerado uma grandeza absoluta, mesmo sendo uma força determinante sobre o “que ocorre nas aulas e na experiência que o aluno obtém da instituição escolar” (SACRISTÁN, 2017, p. 88). O desenvolvimento curricular, observa Sacristán (2017), precisa ser compreendido como uma visão ecológica do ambiente escolar, entrecruzando as práticas políticas, administrativas, institucionais e as práticas pedagógicas. Desse jeito, deixamos de supervalorizar os elementos curriculares/disciplinares, típico da “mentalidade didática” e passamos a ter uma visão conjunta dos condicionantes curriculares (SACRISTÁN, 2017).

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. Pensando nessa inter-relação, Sacristán (2017) em diálogo com Apple (1973), classifica seis aspectos do ambiente escolar, considerados parte integrante do currículo efetivo: o conjunto arquitetônico; os itens materiais tecnológicos; o sistema simbólico e de informação; as habilidades do professor; os estudantes e outros tipos de pessoa; os componentes organizativos e de poder.

Os aspectos arquitetônicos, observa Sacristán (2017), são responsáveis pela configuração espacial, regulam os corpos, as relações e conexões. Os lugares oferecidos aos professores e alunos, expressam formas e relações de poder que regulam o cotidiano. A reforma do Colégio Acreano, concluída em 2006, último ato de Arnóbio Marques (Binho Marques), como Secretário de Educação, que deixava o cargo para lançar sua pré-candidatura a Governo do Acre, encarna a busca por interferência nas relações de ensino aprendizagem, modelando a cultura escolar através do conjunto arquitetônico.

A reforma buscou “resgata sistematicamente” as características “originais” e “tradicionais” do colégio, especialmente na confecção dos acabamentos, que

foram escolhidos os materiais utilizados originalmente na obra, o que só foi possível após minuciosa pesquisa que revelou, inclusive diversos materiais já encobertos pelas reformas efetuadas através dos tempos. Estes materiais como tacos de madeira, ladrilhos hidráulicos e telhas francesas tiveram que ser trazidos de diversos locais do país, como São Paulo e Minas Gerais. [...] O colégio recebeu também um cuidado especial quanto ao mobiliário escolar que foi projetado e confeccionado de acordo com os padrões da época. (A TRIBUNA, 02/04/2006).

Essa escolha estética e arquitetônica expressa uma concepção de sociedade alinhada a narrativa de origem, oscilando entre o “tradicional” e o “moderno”. Por isso, a matéria do

Jornal A Tribuna, frisa sempre a busca por elementos “tradicionais” e a incorporação de itens modernos, como ar-condicionados Split e iluminação adequada. Ao proclamar o “tradicional” a referência que se buscava eram as políticas modernizantes da década de 1930, ocupadas em implantar no Acre, uma estética urbana em alvenaria, contrapondo as modestas habitações usadas pela população local.

O prédio do Colégio Acreano, criado em 1933, faz parte justamente “do primeiro conjunto arquitetônico em alveário construído em Rio Branco” (A TRIBUNA, 02/04/2006). Não atoa, é considerado um símbolo da educação acreana, formador de figuras proeminentes, como o próprio Jorge Viana. Assim, nada mais apropriado que usá-lo, como um símbolo de progresso e tradição (A GAZETA, 02/04/2006).

**Figura 04:** Foto da reinauguração do Colégio Acreano, em primeiro plano podemos ver Jorge Viana a esquerda, Raimundo Gomes a direita, em segundo plano, a diretora Roseli Costa e Binho Marques a esquerda.



**Fonte:** Jornal A tribuna, Rio Branco, 02 de Abril de 2006.

A escolha arquitetônica da reforma incrusta na comunidade escolar uma noção de tradicionalismo, rigidez e moralidade, sentimentos reafirmados e praticados por antigos gestores, destacando-se “a figura do professor Raimundo Gomes de Oliveira, que durante

mais de trinta anos dirigiu a escola, numa gestão pautada pela moral e civismo” (A GAZETA, 02/04/2006). Tal tônica pudorenta e regradora aparece nas falas da professora Isis, ao comentar, orgulhosa, sobre a reforma do colégio, afirmando ter “orgulho de trabalhar aqui, e ainda tenho, até porque é uma escola tradicional, né, é... uma escola conservadora, mas, a gente pelo menos tentava, desde o professor Raimundo, que é lendário aqui”<sup>17</sup>.

O entusiasmo e orgulho demonstrando pela professora Isis ao falar das inovações e “resgates” da reforma do Colégio Acreano, sobretudo com relação ao auditório que “ficou lindo”, realizando-se “belos espetáculos” e abrigando um piano, também pode ser generalizado a população rio-branquense, quando se depararam com as intervenções urbanas e monumentos construídos pelos governos da Frente Popular. Embelezamentos arquitetônicos e retóricos que serviam para nutrindo e criar o “orgulho de trabalhar” e viver aqui<sup>18</sup> no Acre.

#### 1. 1. 2 - A política curricular da “acrianidade” no currículo apresentado e modelado pelos aos professores

Os materiais e tecnologias referidos por Sacristán (2017) em diálogo com Apple (1973), dispositivos que oferecem possibilidades de estímulo a aprendizagem, dentre os quais, os livros didáticos, paradidáticos, dicionários e revistas. Desempenham uma função sintética e interpretativa das diretrizes curriculares, apresentando de forma resumida e objetiva os conteúdos e métodos exigidos no currículo prescrito, servindo como mecanismo de controle e regulação das práticas de ensino, garantidores da qualidade da educação. Não obstante, observa Sacristán (2017), eles importam menos que sua forma de uso e apropriação por parte dos alunos e professores.

Os materiais didáticos, o currículo apresentado aos professores, atuam no sistema curricular fazendo uma “pre-elaboração” que “pré-planejam” a prática docente. A variedade de funções impostas aos professores e a amplitude dos instrumentos curriculares, acabam impossibilitando apropriações individuais do currículo, o que torna, algumas vezes, os educadores “dependentes” de “pré-elaborações. Esses instrumentos mediadores são colocados

<sup>17</sup> Professora Isis, entrevista realizada em 31 de março de 2022.

<sup>18</sup> A título de esclarecimento, esse parágrafo “conclusivo”, especialmente onde aparece aspas, foi construído parafraseando as falas da professora Isis. A fala “original” da professora se estrutura da seguinte forma: “agora outra coisa que eu tinha muito orgulho, o nosso auditório, nosso auditório ficou lindo, fazia belos espetáculos, ganhamos um piano, então por isso que digo, que eu tinha, eu tenho orgulho de trabalhar aqui, e ainda tenho, até porque é uma escola tradicional, né, e... uma escola conservadora, mas, a gente pelo menos tentava, desde o professor Raimundo, que é lendário aqui,” (Professora Isis, entrevista realizada em 31 de março de 2022).



em circulação por variados canais de distribuição, considerados parte integrante do sistema curricular (SACRISTÁN, 2017).

Na educação acreana, no que tange aos conteúdos de História Local, não existe uma política sistemática e formal, aos moldes tradicionais da política de livro didático, que sintetize os conteúdos e competências curriculares, gerando um vácuo de esquemas explicativos. Ausência, que segundo Sacristan (2017), pode “legitimar uma ‘política de intervenção sobre a realidade escolar’” (2017, p. 151). Observa-se nas escolas acreanas, em virtude dessa lacuna administrativa, uma ação arbitrária da “acrianidade” no fornecimento de esquemas explicativos sobre a História Local, situação que facilita a produção e reprodução dos discursos oficiais.

Tendo isso em mente, com a finalidade de investigar a existência dessa política intervencionista do discurso da acrianidade nas escolas acreanas, realizamos coleta e análise de livros sobre História do Acre, na Biblioteca Olavo Bilac, situada no Colégio Acreano. A primeira constatação a que chegamos, converge para uma carência, largamente notada e denunciada por professores e pesquisadores, de livros/manuais didáticos sobre História Regional/Estadual (MACHADO e OLIVEIRA, 2017).

Uma das obras encontrada que fornece esquemas explicativos sobre a História do Acre, foi a revista *Acreanidade: o tempo e a força dos povos da Floresta*, produzida em 2013-2014. Conta com a contribuição de destacadas figuras da política estadual e nacional: Jorge Viana; Binho Marques; Aníbal Diniz; Raimundo Bezerra; Toinho Alves e Lula. A narrativa impressa na revista, perceptível na edição gráfica e componentes textuais, busca uma aproximação e associação lógica entre a FPA e os movimentos de resistência de seringueiros e indígenas, em particular, com a figura destacada do líder sindical Chico Mendes.

O instrumento didático encontrado que mais se assemelha a um manual didático foi o primeiro volume da Enciclopédia dos Municípios Acreanos, dedicado ao Município de Rio Branco. Publicado em 2006, aborda temáticas gerais sobre a Cidade de Rio Branco, descrevendo desde o processo histórico de sua formação até “minúcias” estatísticas e geográficas. Ele esboça, na sua completude, a própria definição de uma história-memória, caracterizada pela confusão e simbiose indiscriminada entre história e memória, ao apresentar uma narrativa histórica linear e evolucionista, um verdadeiro manual de datas e eventos, buscando consagrar os feitos “heroicos” dos “primeiros civilizados que pisaram as terras rio-branquinas” (MESQUITA JÚNIOR, 2006, p. 07).

**Figura 05:** “Política com Florestania”: montagem gráfica da foto da campanha eleitoral de 1990, Jorge Viana candidato a governador, em frente ao Palácio Rio Branco.



**Fonte:** Acreanidade: O tempo e a força dos povos da floresta. Brasília: Senado Federal, 2014. pp. 10-11.

Além de promover uma linearidade cronológica e narrativa, cujo fio condutor são as “lutas” e conquistas dos “heróis” e “desbravadores”, traz um forte rescaldo do pensamento colonialista sobre a Amazônia e os povos indígenas. Nessa ótica, os desbravadores “civilizados” “lutaram contra os nativos e a natureza inóspita [...] lançado os primeiros fundamentos de civilização no local da atual Cidade de Rio Branco” (2006, p. 08-09).

Encarna-se uma história-memória “heroica” e “valente”, compreendendo a Amazônia acreana como um espaço vazio, rareada por povos incivilizados, meros entraves ao processo civilizatório. Não por acaso, o texto avança à medida que são apresentados, em ordem cronológica, a implantação de inovações técnicas e administrativas – correios, telégrafos, radiotelegrafia, luz elétrica e tribunais de apelação – tidos como símbolos de progresso e civilidade. Encontramos em Mesquita Júnior (2006) a personificação da história homicida e obscena, referida por Philippe Joutard (2007), justificadora de genocídios e atrocidades em nome da nação, do “progresso” e “civilização”.

O esquema explicativo a qual nos defrontamos na Biblioteca Olavo Bilac, que

apresenta maior leque de possibilidades didáticas, em razão da sua amplitude analítica a respeito da história e cultura acreana, foi o Documento Síntese do Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre, fase II (ZEE). Esse documento foi instituído por meio do Decreto nº 503, de 06 de abril de 1999, desde então, se tornou a principal ferramenta utilizada para orientar as políticas públicas do Acre. A fase II, com quem tivemos contato, foi elaborada no período de 2003 a 2006, sintetiza uma visão estratégica do governo no planejamento e gestão do território acreano, formulando políticas públicas pelo cruzamento de informações dos eixos de Recursos Naturais, Socioeconômica e Cultural-Político (ACRE, 2022). Analisaremos esse documento mais detalhadamente no próximo capítulo, pois sua centralidade para as políticas governamentais da FPA, requer um olhar mais demorado e atencioso.

Um dos livros “achados” que se distânciam consideravelmente do discurso de acreanidade e o livro *Notícia de Jornal*<sup>19</sup>, escrito por Naylor Jorge Pires (1996). Manuseia pequenas narrativas de sujeitos populares, abordando a vida boêmia da Cidade de Rio Branco, o famoso Beco do Mijo, os músicos regionais, ciganos, poetas e intelectuais, figuras pitorescas, como “Waldick Soriano, o último machão brasileiro” (1996, p. 101). Apesar disso, não oferece uma visão ampla da História do Acre, se restringindo a “notas jornalísticas” relativamente superficiais, acompanhadas por recortes de jornais para ilustração.

Estão presentes também na Biblioteca Olavo Bilac, obras que valem mais por seu valor documental que propriamente didático, dentre as quais: *O Acre e a vida dramática de Euclides da Cunha* (2006); *Senador Jorge Kalume: Dos seringais acreanos ao Congresso Nacional* (1982); o riquíssimo *Álbum: A cidade de cruzeiro do Sul – Revisitando o Juruá*. Os dois primeiros consistem na reprodução de documentos oficiais, falas em plenário e matérias jornalísticas e o último uma coleção de fotos com pequenas legendas. Além desses, notamos uma grande quantidade de livros dedicados aos “feitos” de políticos estaduais.

A ausência de livros didáticos versando sobre a História do Acre, apresenta resultados e possibilidades ambíguas. Favorece ainda mais a caducidade dos livros-textos disponíveis, perpetuando narrativas históricas “retrógradas” e excludentes, com garantia de longevidade e hegemonia. Por outro lado, oportuniza uma atuação autônoma e crítica dos professores na composição dos materiais didáticos. Atuação que atenuaria o processo de “taylorização” e tecnificação do trabalho docente (SACRISTÁN, 2017), desencadeado na educação acreana, ao se terceirizar a construção curricular comprando-o do Instituto Abaporu (AREAL; PESSOAL, 2020; MACHADO; OLIVEIRA, 2020).

---

<sup>19</sup> Traz, evidentemente, uma linguagem com a marca do seu tempo, carregada por preconceitos estruturais de gênero e “raça”.

O sistema global de configuração e instituição do currículo, como explicitamos, forma uma estrutura complexa e dinâmica, com determinações recíprocas, inerente ao contexto histórico. Com “instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso” (SACRISTÁN, 2017, p. 102).

Uma abordagem do currículo que não relaciona as suas diversas dimensões, lançando mão de metodologias próprias para cada estágio, pode simplificar ou engessar certas observações. Coletar e analisar livros-textos sobre História do Acre, presentes na Biblioteca Olavo Bilac, cumpre essa função, possibilitando verificar as reverberações do COC para além da sua fase prescrita (SACRISTAN, 2017).

Pautados por essa finalidade e a fim de verificar com mais profundidade as possíveis ressonâncias da política curricular da “acrianidade” no sistema escolar, iremos analisar um questionário, realizado com professores de história da rede estadual de educação básica do Acre. O formulário foi aplicado via “*google forms*”, em virtude dos perigos oferecidos pela pandemia da Covid-19, contendo três perguntas básicas: Quais fontes ou referências bibliográficas você usa para planejar e estudar para suas aulas sobre História do Acre?; Quais métodos de ensino você geralmente utiliza quando vai falar sobre História do Acre? e quais conteúdos você prefere falar ou considera mais relevante.

Essas indagações irão nos permitir captar o sistema curricular na intersecção entre o currículo apresentado aos professores e o currículo modelado pelos professores, trazendo uma visão apurada sobre os discursos que ressoam nas salas de aula. Conforme podemos verificar na tabela 06, contendo as perguntas e respostas exatamente como foram formuladas e respondidas pelos professores, notamos que o livro-texto, com pretensões didáticas, comumente utilizado pelos professores é o livro *História do Acre: Novos temas e nova abordagem* do historiador Carlos Alberto Alves de Souza.

Apesar de não reverberar, necessariamente, o discurso de acrianidade, afinal de contas, se trata de uma produção independente, reproduz a matriz tradicional da História do Acre, subordinando, como crítica Albuquerque (2015), os desdobramentos históricos regionais aos processos econômicos internacionais. É uma obra bem-intencionada, procurando trazer novos sujeitos e abordagens, mas acaba caindo em generalizações e superficialidades. Os assuntos pertinentes aos Povos Indígenas do Acre, são permeados por uma visão derrotista, ocupado em descrever suas características culturais e os modos de sobrevivência, quase sempre trilhando o roteiro da desintegração sociocultural.

**Figura 06:** Tabela de perguntas feitas aos professores de História da educação básica acreana, juntamente com suas respostas.

<b>Participantes</b>	<b>Nas aulas de ensino de história sobre História do Acre, quais fontes ou referências bibliográficas você usa para planejar e estudar para suas aulas?</b>	<b>Quais métodos de ensino você geralmente utiliza quando vai falar sobre História do Acre?</b>	<b>Nas suas aulas sobre História do Acre, quando impelido (a) a privilegiar algumas informações ou assuntos, quais você prefere falar ou considera mais relevante?</b>
<b>1</b>	NEVES, Marcos Vinicius. História Nativa do Acre. In: Povos do Acre: História indígena da Amazônia Ocidental. - CARNEIRO, Eduardo. Índios no Acre. - ALVES DE SOUZA, Carlos Alberto. História do Acre - Novos Temas, Nova Abordagem. - BACELAR, Jonildo. História do Acre. <a href="https://www.brasil-turismo.com/acre/historia.htm">https://www.brasil-turismo.com/acre/historia.htm</a>	Utilizo de aula expositiva com o auxílio de imagens e mapas que retratem a história do Acre. Utilizo apostilas (compilado de artigos sobre diversos conteúdos de história do Acre). Além de vídeos, documentários sobre os temas.	- A revolução Acreana. - Tratado de Petrópolis. - Segundo Ciclo da Borracha. - A elevação do Acre a Estado.
<b>2</b>	Eu não tenho livros específicos sobre a história do Acre, então eu faço pesquisas. O único livro que já peguei algumas coisas foi o do Carlos Alberto. Achei alguns artigos bem específicos na internet também, mas não recordo os autores.	Expositiva	Divido em algumas fases, como primeiro e segundo ciclo da borracha, Acre - território, evidente que não me aprofundo, mas tento falar o básico.
<b>3</b>	O livro do Carlos Alberto	Utilizo slides, buscando sempre imagens do Acre antigo	Primo Ciclo da Borracha, Segundo Ciclo e chegada dos paulistas junto a figura de Chico Mendes
<b>4</b>	livro história do Acre do Carlos Alberto e o documento ZEE do Estado do Acre.	leitura e interpretação	processo de anexação do acre ao Brasil e sua elevação a Estado
<b>5</b>	Livro de História do Acre do Professor Carlos Alberto	Imagens referentes ao assunto, textos e vídeos.	Os que são mais pedidos em concurso ou Enem.
<b>6</b>	Resumos e artigos on-line e, às vezes, livro antigo do dr. Carlos Alberto Alves de Souza.	Mais expositivo, pois há empecilhos da escola para levar a campo, como a falta de ônibus, indisponibilidade da gestão etc.	1º e 2º ciclos da borracha, "revolução" Acreana e os conflitos de terra nos anos 1970.
<b>7</b>	Livro que dizem respeito a literatura acreana, como, Leandro Tocantins, Pedro Martinelo, Francisco Bento, Euclides da Cunha, teses e dissertações de autores acreanos	Fotografias, vídeos, mapa mental, recortes de jornais, textos mencionados acima	A "revolução" acreana, a autonomia acreana, os ciclos da borracha e a expansão da cidade na década de 70.
<b>8</b>	Internet e artigos sobre o tema	Aulas expositivas e preparação de exercícios	Revolução acriana e ciclos da borracha

**Fonte:** Organizado pelo autor

Essa tônica é nitidamente expressa por Souza (2005), ao escrever sobre os índios Arara acreanos, informando em três linhas, que “Grande número de índios Arara vivem no bairro “Querosene”, na cidade de Cruzeiro do Sul, em situação de pobreza” (SOUZA, 2005, p.26). Aqui, toda a historicidade dos povos Araras, que são múltiplos e diversificados, se resume em apontar o local aonde habitava um pequeno grupo, enfatizando sua situação de pobreza. Edson Kayapó (2016), classifica essa visão como “romântica e folclórica”, que condena os povos indígenas “não apenas ao passado, mas também à pobreza naturalizada, à preguiça, ao isolamento e a uma pretensa inferioridade biológica e cultural” (KAYAPÓ, 2016, p.65).

Albuquerque (2015), ao comentar sobre a referida obra (*História do Acre: Novos temas e nova abordagem*), “resume” rispidamente a impressão que tivemos ao analisá-la:

Nesse livro, o autor tem a pretensão de dar conta de tudo, falar de toda a história (do Acre). Imbuído de tal afã, regateando sua proposta de “história social” em uma fraseologia oca, vazia, apresenta um amontoado de “fatos” desconexos, repletos de reducionismos a-históricos e anacrônicos. Valorizando certos “acontecimentos”, pinçados ao sabor de um método obscuro e sob o escrutínio de um estilo rude e tosco, o autor de *História do Acre* se manifesta como um historicista a anunciar combate ao positivismo – que não compreendeu –, com seus supostos “novos temas” e “nova abordagem”, mas se perde em seus próprios limites teóricos e nas efemérides de sua vaidade.

Seu ponto de partida é tudo que foi fundado, inaugurado ou evoluiu. Sua história é a história do homem sedentário, o que funda cidades, sindicatos, congregações religiosas, colônias agrícolas, escolas, sindicatos, foca sua abordagem em primeiros bispos, prefeitos, governadores, entre outros. (2015, p. 14).

Essa abordagem superficial, encontrada no livro *“História do Acre: Novos temas e nova abordagem”*, recai de forma ainda mais problemática sobre outra fonte muito utilizada pelos professores da educação básica acreana. Os *blogs, sites e websites*, foram indicados como uma das principais fontes de onde os professores extraem informações, como resultado, acabam acessando informações genéricas e nem sempre confiáveis. Ademais, nos causou espanto, o fato de um dos professores, ter indicado o Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre como material base para planejamento das aulas. O que mostra o enorme alcance estatal no oferecimento de esquemas explicativos, e o poder do Zoneamento enquanto lugar de memória em sentido funcional.

Sobre as metodologias didático-pedagógicas, mesmo não sendo o foco, consideramos importante notar que as mais convencionais gravitam entre métodos expositivos ou análise de documentos. Porém, em virtude do pouco acesso a acervos documentais históricos, a dificuldades apontadas para realizar aulas em lugares de memória e o pouco tempo disponível

para planejamento didático, podemos supor que as aulas meramente expositivas são o padrão.

Um dado realmente preocupante diz respeito a preferência dos professores por conteúdos tradicionais, alinhados à história política e econômica do Acre. O que acaba excluindo os sujeitos sociais, que não aqueles envolvidos diretamente nos eventos históricos pertencentes a “epopeia heroica” dos “acreanos”. Os “conquistadores”, “desbravadores” e “libertadores” desse território “inóspito” e “sombrio” da Amazônia, que lutaram bravamente para fazer a “Revolução Acreana” e/ou ser brasileiros. São esses eventos e personagens, que são “mais pedidos em concurso ou Enem”, como respondeu o professor (a) ao ser perguntado (a) sobre qual conteúdo sobre História do Acre, costuma privilegiar.

Trata-se de uma abordagem histórica não restrita ao discurso da acreanidade, ainda assim, representa um alinhamento à historiografia tradicional acreana, criadora e reprodutora do discurso fundador do Acre, como identifica Eduardo de Araújo Carneiro (2015). Para esse autor,

da mesma forma que os promotores da “Revolução” inventaram o discurso do heroísmo e patriotismo acriano para justificar a nacionalização do Acre, os autonomistas nas décadas de 1900 a 1960 e os petistas de 1999 até hoje também fizeram e fazem uso político do discurso histórico para promoverem suas causas, seus partidos, suas lideranças (CARNEIRO, 2015, p. 06).

Esse *establishment* historiográfico, do qual o discurso da acreanidade se serve, conta com a contribuição de autores como, Euclides da Cunha, Leandro Tocantins, Craveiro Costa, Ferreira Reis, Cleusa Rancy, Enice Mariano, Pedro Martinello, Valdir Calixto e Josué Fernandes (ALBUQUERQUE, 2015). Suas produções não devem ser apropriadas no ensino de história como bibliografias canônicas, “sempre servidos da verdade do documento” (TOCANTINS, 2009, p. 19), como declara Tocantins (2009), ao se referir a seus escritos, mas como escreve Le Goff (2013), enquanto documento monumento. Devemos ter clareza de que são produtos marcados por um lugar de fala e produção específicos, sujeitos a determinantes históricos e historiográficos, espaciais e temporais, portanto, são parciais, incompletos e sujeitos ao “erro”, reprodutores de preconceitos, racismo, machismo e colonialismo.

Nessa ótica de concordância com a historiografia tradicional, a qual identificamos, os povos indígenas aparecem como suportes introdutórios, sumarizados como “os povos que habitavam essa região” ou vítimas passivas frente o avanço seringalista. Os trabalhadores e indígenas só irão surgir novamente, atrelados aos movimentos de resistência na década de 1970, excluindo uma trajetória de lutas e resistências perpetradas ao longo de séculos de

ocupação da Amazônia ocidental. Essa reintrodução geralmente se manifesta nos instrumentos didáticos, dentre os quais o ZEE, com uma narrativa de legitimação do discurso de Acreanidade/florestania.

Com isso parece-nos contundente o quanto a prática pedagógica de Ensino de História, está sujeita aos desígnios da política curricular da “acreatividade”. Isso considerando, sobretudo, dois indicadores, as determinações do COC e os livros-texto que servem como base para o planejamento dos professores, encontrados na Biblioteca Olavo Bilac. Como mostrou o questionário, são poucos os professores (a) que se aproveitam da rica e recente bibliografia sobre História do Acre, produzida, especialmente, pelos professores e pesquisadores da Universidade Federal do Acre (UFAC). É necessária, desse modo, um aprofundamento teórico e prático, para que os professores se apropriem com autonomia das prescrições curriculares e utilizem com criticidade os suportes didáticos ou livros-textos disponíveis.

## 1. 2 - Memória, história e identidade

O inchaço hipertrófico da função da memória, a patrimonialização galopante e o monumentalismo dos espaços, como classificam respectivamente Nora (1984), Hartog (2006) e Huyssen (2000), possuem em comum a associação dos lugares às coisas. Noção inaugurada pelo mito fundador, construído sobre as proezas memoriais do poeta Simônides, estabelecendo, desde então, a arte da memória.

A *Ars Memoriae* [Arte da Memória], conforme descreve Frances Amelia Yares (2007), consiste na seleção de lugares, e sua correlativa associação a imagens que se deseja lembrar. Esse emparelhamento entre lugares e conceitos, deve ser minuciosamente examinado no ensino de história, procurando detectar possíveis usos e abusos das lembranças. Distorções intrínsecas ao exercício da memória, que tendem a domesticar as reminiscências do passado, através da arte da memória (RICOEUR, 2007; YARES, 2007).

A arte da memória, com todas as suas especificidades, foi mobilizada sistematicamente pelos governos da “acreatividade”, ao disseminar símbolos e signos nos espaços públicos acreanos, induzindo a interpretações históricas continuístas e lineares, privilegiando grupos específicos. Pensando nisso, intentamos construir metodologias do ensino de história em lugares de memória, nos desviando do caminho tradicionalmente percorrido pelos pesquisadores, que problematizam precipuamente a educação patrimonial e



seus princípios didáticos-metodológicos, esquecendo de indagar sobre a memória e suas formas de exercício.

No estudo que ora se apresenta, partimos de reflexões conceituais relativas à memória e suas formas de exercício, para então nos voltarmos ao campo do ensino de história. Isso nos possibilitara uma sólida base conceitual a partir da qual construiremos estratégias didático-metodológicas de ensino e aprendizagem com lugares de memória. Afinal de contas, assevera Ana Maria Monteiro (2007), o saber histórico escolar, mesmo atravessado por matrizes diversas e constituindo saber específico, inerente às complexidades da cultura escolar e do processo de ensino-aprendizagem, não deve perder de vista os debates teóricos típicos da sua ciência de referência.

Os conceitos de memória e lugares de memória, constituem as chaves analíticas cardinais, com as quais nos propomos pensar o ensino de história com/nos espaços memorialistas. Quem nos oferece base reflexiva para entendermos o conceito de memória é o filósofo francês Poul Ricoeur (2007), em sua obra *A memória, a história, o esquecimento*. Oportunidade onde estrutura uma fenomenologia da memória, construída sob o prisma huseliano, para quem, “toda consciência é consciência de alguma coisa” (2007, p. 23), fundamento que permite dissociar a memória de interpretações exclusivamente depreciativas. A anterioridade constitui a marca temporal da memória, permitindo afirmá-la como única via de acesso ao passado (RICOEUR, 2007).

Dessa maneira, a memória recebe uma abordagem aprofundada e respeitosa, contornando problemáticas que a vincularia unicamente ao erro e a deformação, em função do seu caráter essencialmente representacional e vinculado à imaginação. Com o intuito de fugir a paralisia constituída pelas análises costumeiras, que colocavam em prevalência a perspectiva egológica do “*quem*” (quem se lembra), em detrimento do “*o que*” (o que se lembra), levando a impossibilidade de cogitar a memória como representação coletiva. Ricoeur (2007) inverte a linha interpretativa, procurando responder primeiro *De que há lembrança?*, para posteriormente se perguntar, *De quem é a memória?*. Nessa empreitada, dado a polissemia inerente à memória, o fio condutor que atravessa as diversas formas de dizer a memória, é a sua relação com tempo, a anterioridade, a sensação de tempo experienciado (RICOEUR, 2007).

Inicialmente o desafio consiste em dissociar a memória da imaginação, tarefa realizada através da chamada *eidética*, que prevê dois objetivos, duas intencionalidades, “uma, a da imaginação, voltada para o fantástico, a ficção, o irreal, o possível, o utópico; a outra, a da memória, voltada para a realidade anterior, [...] do ‘lembrado’ como tal” (RICOEUR, 2007, p.

26). Além disso, destaca Ricoeur (2007), a memória é do passado, e apresenta um “contraste com o futuro da conjectura e da espera e com o presente da sensação (ou percepção) que impõe” (2007, p. 35), sua marca primordial. Essa constatação afasta a memória tanto das incertezas inerente a imaginação, quanto da imagem, posto que, nenhuma delas, possui a sensação de tempo transcorrido (ANDRADE; PEREIRA 2012; VIEIRA; CORÁ, 2012).

A anterioridade, portanto, constitui a marca objetiva da memória, falamos que “lembramo-nos de alguma coisa, isso significa conceber a ‘memória como visada e a lembrança como coisa visada” (RICOEUR, 2007, p. 41). Uma forma de explicar essa relação entre a memória e a lembrança, é observando que possuímos lembranças (no plural) e dizemos ter memória (no singular), ou seja, as lembranças-acontecimentos sobrevêm, para nosso deleite de um fundo memorial (RICOEUR, 2007).

A memória pode ser pensada em pares de polaridade, constituindo uma tipologia das lembranças. Contudo, as oposições não são dicotomias, uma vez que constituem dois polos de uma série contínua de fenômenos mnemônicos, cujo aspecto que as une é a sua relação com o tempo, o acontecimento anterior. O primeiro par de polaridade visualiza as distinções entre hábito e memória. A memória-hábito, frequentemente convocada nos governos petistas no Acre (1999–2018), acontece quando, “recitamos a lição sem evocar [...] a lição aprendida ‘faz parte de meu presente do mesmo modo que meu hábito de andar ou escrever; ela é vivida, é ‘agida’, mais do que é representada” (RICOEUR, 2007, p. 44). Diferente dessa, a memória-lembrança, que denota explicitamente uma relação com a anterioridade, surge espontaneamente, não é aprendida ou agida, ela acontece (RICOEUR, 2007).

Diferente da memória-hábito, esclarece Ricoeur (2007), a memória-lembrança é a única que possui a capacidade de significar as experiências, nos permitindo atribuir valor ao acontecimento singular, abstraindo-se do presente e conjecturando possibilidades e afetividades. A memória-hábito, por outro lado, representa o decorado, aquilo que está sempre disponível, sem a necessidade do esforço reflexivo de aprender novamente.

A memória-hábito simboliza aquilo que o ensino de história, lutou e ainda luta para se desvencilhar; a “facilidade” mnemônica associada ao aprender de cor, como escreve Bittencourt (2011), materializada nas aulas de história pela recitação irrefletida de datas e eventos, sacralizados oficialmente e inscritos na memória coletiva. Numa educação emancipadora, as memórias agidas e irrefletidas, devem ser objeto de escrutínio pelo ensino de história, propiciando, quando for o caso, sua deformação e desestabilização (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, 2019).

É sobre o signo da memória-hábito que as tradições são inventadas e os corpos “amansados”, como observamos na “acrianidade”. Foi com vistas a promoção de uma docilização dos corpos e mentes, que o discurso da “acrianidade”, enquanto narrativa memorial, realizou uma invenção das tradições, no sentido descrito por Eric Hobsbawm e Terence Ranger (2015), ao corporificar metodicamente a arte da memória, promovendo festividades e comemorações cívicas, compilando manuais escolares, pulverizando símbolos e signos nos espaços públicos das cidades acreanas.

A tentativa de emplacar o discurso de “acrianidade” introduzindo uma memória-hábito, fica manifesto nas comemorações em homenagem aos centenários dos eventos “fundadores” da História do Acre. Especialmente durante o Governo da Floresta, slogan oficial do governo Jorge Viana (1999–2002), tudo virou pretexto para festejos, celebrações solenes e monumentalizações, atos que buscavam naturalizar como um verdadeiro hábito o discurso da florestania/“acrianidade” (MORAIS, 2016).

Não por acaso, observa Moraes (2016), considerando apenas esse governo [Jorge Viana (1999–2002)], realizou-se seis comemorações concernentes ao centenário da Revolução Acreana e ao Movimento Autonomista. Rememorava-se “as quatro insurreições dos brasileiros do Acre contra o domínio boliviano, e os 100 anos das cidades de Cruzeiro do Sul e Sena Madureira” (2016, p. 284-285).

Além das celebrações alusivas ao centenário da Revolução Acreana e do Movimento Autonomista, engrossam a lista delirante do frenesi comemorativo da “acrianidade”, as cerimônias festivas/inaugurativas de prédios públicos, monumentos, museus e bibliotecas. Dentre os quais, podemos destacar: O Culto a Memória de Chico Mendes — personagem explorado até a última gota pela “acrianidade”, que a revelia do que expressava em vida, foi personificado/relembrado em um avido ambientalista, defensor do manejo florestal, posto como “idealizador” das agendas promovidas pelos governos petistas — realizada anualmente nos dias 15 e 22, de dezembro, data de seu nascimento e morte. Comemoração do Dia da Amazônia, em 5 de setembro de 2004; a inauguração do Memorial aos Combatentes da Revolução, em 17 de novembro de 2003, realizada no bojo das comemorações referente ao centenário da assinatura do Tratado de Petrópolis; reinauguração da Praça Povos da Floresta e o monumento em homenagem aos Povos da Floresta, em 2003; o Memorial dos Autonomistas em 2002, local onde abriga os restos mortais de José Guiomard dos Santos e sua esposa Lydia Hammes (MORAIS, 2016).

Os perigos oferecidos pela memorização forçada, mediante o “pacto temível [...] entre rememoração, memorização e comemoração” (RICOEUR, 2007, p. 98), consiste na criação

de memórias artificiais, inventadas de forma regular e institucional, revertidas por uma natureza ritual e simbólica, afirmadas como costumeiras e atemporais, supostamente fundadas na vivência popular (HOBSBAWM, RANGER, 2015).

Munida com semelhante justificativa, o Governo Jorge Viana, lembrou/inventou a “Santa dos Seringueiros”. Anunciada no contexto do centenário do Tratado de Petrópolis, a Nossa Senhora da Seringueira, teria sido descoberta pela Fundação Garibaldi Brasil, ao procurarem fotos para serem apresentadas nas comemorações aos 100 anos do Acre. Sua história, no entanto, está envolta por uma aura “nebulosa”. Foi inicialmente associada a imagem da Virgem Conceição, levada a Puerto Alonso pelos bolivianos e confiscada por Plácido de Castro (1973 – 1908) durante a “Revolução Acreana” (MORAIS, 2016).

Era “conhecida” pelos acreanos, ou poderíamos dizer, desconhecida, como Nossa Senhora do Acre, mas foi apresentada ao público como Nossa Senhora da Seringueira, santidade sobre a qual, deslindou Moraes (2016), “um ex-seringueiro, de 63 anos [...] ’nunca ouviu falar na santa protetora das seringueiras” (2016, p. 283), como ele, outro ex-seringueiro de “78 anos de idade também disse que não conhecia a história da santa, ‘essa é uma santa nova para mim” (2016, p. 283).

Com esse deslize semântico nada ingênuo, o discurso da “acreanidade”, com sua compulsão comemorativa, transforma uma imagem sacra espoliada, venerada a princípio pelo “inimigo”, em símbolo identitário e epopeico do “acreano”, agora responsável por proteger os seringueiros que lutaram na “revolução” ao lado de Plácido de Castro (1973–1908) (MORAIS, 2016). Neste caso, a memória-hábito, excede sobremaneira, a reprodução-memorização e passa ao terreno da imaginação, do fantástico, da invenção (HOBSBAWM, RANGER, 2015).

Retomando os pares de polaridades temos a evocação/busca, representando o surgimento involuntário no presente de uma lembrança e a outra uma busca ou recordação de caráter ativo. O trabalho de busca memorial, na análise riquieriana, se vincula ao *eixo pragmático*<sup>20</sup> da memória, introduzindo na reflexão a pergunta sobre como lembramos. Noção/indagação filiada ao exercício da memória, momento onde está sujeita aos abusos e manipulações, como no “caso” da Nossa Senhora da Seringueira. Apesar disso, a memória-busca, frisa Ricoeur (2007), não está inteiramente submetida ao domínio da manipulação, ela

---

<sup>20</sup> O eixo pragmático da analítica riquieriana sobre a memória, busca responde à pergunta sobre “como lembramos”, analisando a memória exercida. Essa abordagem capta a memória em seu procedimento de recordação e reconhecimento, fitando as estratégias usadas pelos indivíduos ou grupos para poderem rememorar as experiências. É nesse estágio, inscrito em um imperativo de busca, onde aparecem os usos e abusos da memória. Ver (RICOEUR, 2007, p. 71-104).

visa alcançar aquelas memórias que pensamos ter esquecido, possibilitando, algumas vezes, uma busca bem-sucedida, caracterizando nesse caso uma *memória-feliz*<sup>21</sup>.

Na abordagem metodológica nos lugares de memória a que intencionamos, a memória-hábito e a memória-busca, não correspondem necessariamente ao engano e a manipulação, mas aquilo sobre a qual devemos olhar com atenciosa cautela. Pois, como explicitamos, figuram no plano da memória exercida, sujeitas as interferências ideológicas, políticas e econômicas (RICOEUR, 2007). Conscientes disso, professores (as) e alunos (as), munidos do instrumental crítico-analítico do saber histórico, devem suspender as verdades e continuidades, desconfiando, como escreve Huyssen (2000), da sedução monumental e memorial, responsáveis por engendrar “santos” e “demônios”.

Agindo assim, produzimos e recriamos condições para o surgimento de memórias-felizes, alcançando novos sujeitos, sensibilidades, narrativas e experiências. Afinal, fazer história é construir memórias e narrativas, recolhendo fios e fragmentos conservados na memória individual de cada educando, fazer e ensinar história é interpelar e reconhecer as memórias coletivas disseminadas nas mídias e lugares de memória (FORTUNA; GALZERANI, 2015; NEVES, 2012).

Assim como a memória-hábito e a memória-busca, a memória individual e a memória coletiva também são adotadas e inseridas em nossa reflexão de forma específica. Abordamos a memória individual numa perspectiva didático-pedagógica, pensando no seu valor enquanto expressão de subjetividade, potencializadora de estratégias didáticas no ensino de história. Quanto a memória coletiva, usamo-la sob a vertente teórico-crítica, inerente ao saber histórico. As duas formas de aprofundamento metodológico, cabe destacar, são complementares e indissociáveis, visto sua dependência recíproca. Mesmo porque, seria impossível mobilizar apenas um desses elementos ao ministrarmos uma aula. E, como sabemos, a didática da história não está separada da “ciência” histórica, pois “é necessário levar em conta a especificidade da ciência da história” (SCHMIDT, 2020, p. 24).

---

<sup>21</sup> A memória feliz é um dos princípios norteadores da investigação riquieriana da memória. Representa um voto de fidelidade para com a memória, podendo ser exitoso ou fracassar, dado se tratar de uma representação mediada por atos de linguagem. O fundamento e a base para a realização da memória feliz é o reconhecimento, concebido por Ricoeur (2007) como “o pequeno milagre da memória. Enquanto milagre, também ele pode faltar. Mas quando ele se produz, sob os dedos que folheiam um álbum de fotos, ou quando do encontro inesperado de uma pessoa conhecida, ou quando da evocação silenciosa de um ser ausente ou desaparecido para sempre, escapa o grito: “É ela! É ele!” E a mesma saudação acompanha gradualmente, sob cores menos vivas, um acontecimento rememorado, uma habilidade reconquistada, um estado de coisas de novo promovido à “reconhecimento”. Todo o fazer-memória resume-se assim no reconhecimento.” (2007, p. 502). A memória feliz, como ato de linguagem, está sujeita ao fracasso e aberta ao reconhecimento, por isso mesmo, simboliza um ponto de equilíbrio entre esquecimento e rememoração. É a realização do trabalho de luto, responsável pela reconciliação com as lembranças traumáticas e dolorosas. Ver (RICOEUR, 2007, p. 502-504).

Isso implica balizar o ensino de história entre a busca memorial ativa e a dimensão afetiva das representações. Aproximação conduzida pelo entrecruzamento do lado afetivo do esforço de recordação com a dimensão intelectual. Esse duplo movimento permite contornar a resistência oferecida pelo hábito, ou seja, velhas combinações de memória-hábito, enraizadas na cultura história do educando, que obstaculizam a ação transformadora e criadora (RICOEUR, 2007).

O produto dessa interação dinâmica de relações interseccionadas envolvendo a busca ativa pela memória, a dimensão afetiva e intelectual do trabalho de lembrança e a crítica inerente ao ensino de história será a memória-feliz. Resultado que não sintetiza um novo hábito, uma memória “real” ou “verdadeira”, mas uma lembrança/história reconhecida, habitada e aberta às problemáticas do tempo presente. Simboliza, acima de tudo, a realização da memória do esquecimento, espectro central na reflexão da memória de Ricoeur (2007), que significa efetivamente lembrar de não esquecer, operação que externa plenamente o exercício do *dever de memória*<sup>22</sup> (RICOEUR, 2007).

As memórias exercidas – memória-hábito e memória-busca - pertencentes ao eixo pragmático, não são as únicas formas de memória que estão sujeitas ao erro e invenções, aquelas puramente cognitivas, ao contrário do que acredita Ricoeur (2007), também podem ser “desviadas” e “pervertidas”. Isso ocorre em virtude da possibilidade de serem retidas na consciência na forma em que foram reinvocadas (RICOEUR, 2007; VIEIRA; CORÁ, 2012).

Semelhante instrumentalização pode ocorrer em razão do passado ser sempre pré-construído quando evocado em forma de lembrança, além de haver essa pré-construção, a lembrança sofre a influência e a mediação dos afetos que estamos sentindo no momento da evocação memorial. Concorde explicita Candau (2018), isso acontece por meio do mecanismo de coincidência entre o “eu narrador” e o “eu narrado”, que se concebe único e coerente, fazendo com que as lembranças rerepresentadas, sofram a influência dos quadros sociais das memórias, fundadas no tempo presente.

No plano individual as lembranças também estão submetidas às funções psicológicas do sujeito que lembra, provocando flutuações conforme o estado emocional deste, no momento da afecção-lembrança (CANDAU, 2018). Essas influências se tornam

---

<sup>22</sup> O conceito de *dever de memória* representa o contraponto aos abusos da memória natural, especialmente no nível ético-político da memória obrigada. Forma uma noção que transcende a fenomenologia da memória ou a epistemologia da história, pensadas por Ricoeur (2007), se aproximando de uma hermenêutica da condição histórica. Caracteriza um imperativo pela lembrança, uma condição humana, que atua coercitivamente orientada por princípios éticos e de justiça. Como destaca Ricoeur (2007), “O dever de memória é o dever de fazer justiça, pela lembrança, a um outro que não o si [...] O dever de memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram” (2007, p. 101). Ver (RICOEUR, 2007, p. 83, 99-104, 452, 459).

particularmente problemáticas, em decorrência da sujeição do contemporâneo a uma ordem discursiva, com regras particulares de enunciação, que instituem o verdadeiro e seus portavozes, devidamente situados no campo da verdade (FOUCAULT, 2009, 2008). Os perigos e abusos da memória aumentam substancialmente quando as lembranças estão sujeitas a regimes de memória mal-intencionados, munidos pela arte da memória, o que lhes possibilita impor seus discursos e moldar o campo social.

Esses dois fatores podem tornar experiências cruéis e desagradáveis, escreve Candau (2018), perpassados por abusos e mortes, em saudosas lembranças afáveis, inscritas sob o signo da harmonia memorial e identitária. Transformando o terror e o aleatório em memórias unificadas, dotadas de sentido harmônico, construídas por uma visão/narração anacrônica, tendente a construir estabilidade e coerência onde não existia.

A sujeição da memória ao tempo presente, empresta alicerce ao mau uso da memória, fazendo com que, acrescenta Candau (2018), os testemunhos reconstruam/construam “relatos históricos não apenas de suas experiências pessoais, [...] mais também de tudo o que puderam ler e escutar” (2018, pp. 75-76), nas mídias, museus, comemorações e manuais escolares a que tiveram contato no decorrer da vida. Desta maneira, quando relembrarmos alguma coisa influenciados pelo que vemos, ouvimos e sentimos, podemos reificá-las da forma em que as reinvoquemos ou foram reinvocadas por terceiros (CANDAU, 2018; RICOEUR, 2007).

Nesse sentido, quando a “acrianidade” cria uma retórica ufanista e exaltada, sobre a História do Acre, reforçando a imagem de um todo unificado e harmonioso, incutindo o que poderíamos chamar de um “mito da democracia na floresta”, opera uma invenção e modificação das memórias, amarrotando as lembranças e criando outras em seu lugar. Essa reelaboração memorial-identitária se construiu a partir da afirmação de mitos fundadores, uma espécie de “tipo ideal”, personificado na figura de Plácido de Castro (1873–1908).

Personagem descrito pelo então Senador Tião Viana (1999–2010), na apresentação do livro *O estado independente do Acre e J. Plácido de Castro: Exertos históricos*, em edição comemorativa pelo centenário da “Revolução Acreana”, como herói possuidor de atributos que transcendiam os homens de seu tempo, generoso, ético, inteligente, autêntico, visionário, aguerrido e justo, possuidor de uma altives refinadíssima, quase sobre-humana, retribuindo inimigos de guerra e detratores nacionais com a mais sublime compreensão. Por tais atributos, aponta Tião Viana, deve ser reconhecido e lembrado como “uma figura histórica do mesmo quilate de Simón Bolívar, José Martí, Che Guevara, Mahatma Gandhi e Martin Luther King” (CASTRO, 2005, p. 14).

A perfeição ideal representada por Plácido de Castro (1873–1908), destaca Tião

Viana, se encontra presente nos milhares de acreanos “que exibem, a gerações e gerações, um mérito indiscutível: eles resistiram, e isso começou naquele tempo...” (CASTRO, 2005, p. 14), e continua hoje com a FPA, declara por reticências Tião Viana. Os elos nostálgicos da “Revolução Acreana”, conclui o então senador, estão presentes em projetos articulados “entre o passado, o presente e o futuro do Acre” (CASTRO, 2005, p. 14).

Esse presente, obviamente, representado pelos governos petistas, se alarga simbólica e contraditoriamente às três temporalidades, incorporando contornos de uma narrativa como origem. Estruturada sob um mito de origem, caracterizada por uma tenção entre passado e presente, onde esse passado é idealizado e o presente rejeitado, existindo o desejo manifesto de retorno a “harmonia” anterior. Além disso, há uma contradição na narrativa como origem, existindo, declara Astor Antônio Diehl (2002) “uma tentativa de fazer saltar do passado congelado para o contemporâneo e do contemporâneo para o passado quase como algo acidental e subjetivo” (2002, p. 100).

Com essa retórica grandiloquente, essencialmente excludente, redutora da História do Acre a uma narrativa de matriz positivista, ao camuflar a diversidade em um “tipo ideal”, cujo significante são os próprios agentes da “acrianidade”, aqueles que se diziam perpetuar a “revolução” na atualidade. A discursividade apontada aparece em todas as esferas de difusão, na imprensa, como demonstra habilmente Guimarães Júnior (2008), nos lugares de memória, sobretudo, como identificamos, na educação, nos Cadernos de Orientações Curriculares de 2010.

### **1. 3 - De quem é a memória, individual ou coletiva?**

O currículo e os livros-textos podem ser assimilados como instâncias de ligação entre a memória individual e a coletiva, relação problemática que requer, como explicitamos, indagar “*o quem*”, ou melhor, “*De quem é a memória*”, reflexão que nos ajuda a pensar a memória coletiva enquanto forma de representação concebível teórica e metodologicamente (RICOEUR, 2007; VIEIRA; CORÁ, 2012).

Tal enfrentamento se faz necessário pelo fato da acrianidade, enquanto expressão de uma memória coletiva, corresponder a uma generalização do singular, classificada por Candau (2018) de “retórica holista”. As “retóricas holistas” são conceitos homogeneizadores que aspiram representar um conjunto “supostamente estáveis, duráveis e homogêneos, conjuntos que são conceituados como outra coisa que a simples soma das partes e tidos como



agregadores de elementos considerados, por natureza [...] isomorfos” (2018, p. 29).

As retóricas holistas representam formas reais ou imaginárias, evocadas pela memória, religião, identidade ou cultura. A vista disso, podem ser consideradas como uma espécie de hipostasia do coletivo ou conceitos super-interpretativos, viabilizados por intervenção da “mágica narrativa”. Por isso, a reprodução narrativa realizada em larga escala pela acreadade se fez tão necessária. Apesar disso, raramente esses “esforços super-interpretativos” oferecem provas de rigor, precisando ser balizadas por certo grau de pertinência, tanto na sua produção, sendo indispensável certo grau de “verosimilhança”, quanto para sua observação como objeto de pesquisa (CANDAUI, 2018).

Viabilizar teórica e metodologicamente a memória coletiva, analisa Ricoeur (2007), pressupõe dialogar com duas matrizes distintas, escapando a uma escolha unilateral. Uma voltada para o olhar interior, promotora de uma reflexão subjetivista, beirando o solipsismo, inviabilizando desse jeito um entendimento da memória coletiva ou reduzindo-a a mero corolário da memória individual. A outra vertente, legatária das ciências sociais, descreve e reduz o conceito a uma coletividade de memórias compartilhadas, como sustenta Maurice Halbwachs (2003), seu principal representante, ao defender que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (2003, p. 69). E assim, por tal compreensão, acentua Vieira e Corá (2012) “uma memória apoiada nas experiências de um único indivíduo não resistiria ao rigor científico” (2012, p. 11).

Ao promover a comunicação entre as duas vertentes, evidenciamos os pontos de convergência e disjunção evitando os extremos, que isolados são reducionistas. A tradição do “olhar sobre si” foi analisada por Ricoeur (2007), sob a ótica de três autores: Santo Agostinho (354 d.C - 430 d.C), John Locke (1632-1704) e Edmund Husserl (1859-1938). Santo Agostinho (354 d.C- 430 d.C) foi aquele quem lançou os pilares do pensamento interior, sua contribuição consistia na análise correlata da memória com o tempo, permitindo identificar três diretrizes que orientam para a concepção de uma memória fundamentalmente individual (RICOEUR, 2007; VIEIRA; CORÁ, 2012).

A primeira, intui a memória como uma habilidade humana radicalmente singular, dado que, as “minhas lembranças não são as suas” (RICOEUR, 2007, p. 107) e não podem ser transferidas, formando um modelo de “minhadade”. A segunda, por seu turno, se pauta pela observação de que os vínculos da consciência com o tempo, parecem residir na memória, afirmando-a como minha impressão do passado, o meu passado particular. Por fim, o terceiro traço indicativo da memória como uma função particular, aparece na confluência das temporalidades memoriais orientadas para o presente vivido (RICOEUR, 2007; VIEIRA;

CORÁ, 2012).

Sobre isso, esclarece Ricoeur (2007), a memória está vinculada no “sentido da orientação na passagem do tempo; orientação em mão dupla [...] segundo o movimento inverso de trânsito da expectativa à lembrança, através do presente vivo” (2007, p. 108). Esses três elementos, a continuidade temporal perceptível na memória, a minhadade e a confluência das temporalidades para o presente vivido, advogam para afirmarem a memória como representação puramente particular, rejeitando a noção de memória coletiva (RICOEUR, 2007; VIEIRA; CORÁ, 2012).

Na tríade, Santo Agostinho (354 d.C- 430 d.C), John Locke (1632-1704) e Edmund Husserl (1859-1938), este último recebe maior destaque, uma vez que, apesar de privilegiar a memória como atributo marcadamente individual, abre brechas para o entendimento de uma comunitarização das lembranças. Nessa ótica, Husserl (1859-1938) estimula o emparelhamento do idealismo transcendental com a teoria das intersubjetividades, pela atribuição de “todas as características de uma memória privada para o plano da coletividade: minhadade, continuidade, polarização entre passado e futuro” (VIEIRA; CORÁ, 2012, p. 12).

É através do auxílio de uma transferência analógica, assevera e ressalva Ricoeur (2007), que podemos autorizar e empregar

a primeira pessoa na forma plural e a atribuir a um nós independentemente de seu titular todas as prerrogativas da memória: minhadade, continuidade, polaridade passado-futuro. Nessa hipótese, que transfere à intersubjetividade todo o peso da constituição das entidades coletivas, importa jamais esquecer que é por analogia apenas, e em relação à consciência individual e à sua memória, que se considera a memória coletiva como uma coletânea dos rastros deixados pelos acontecimentos que afetaram o curso da história dos grupos envolvidos, e que se lhe reconhece o poder de encenar essas lembranças comuns por ocasião de festas, ritos, celebrações públicas. Uma vez reconhecida a transferência analógica, nada impede que essas comunidades intersubjetivas superiores sejam consideradas como o sujeito de inerência de suas lembranças, que se fale de sua temporalidade ou de sua historicidade, em suma, que se estenda analogicamente a minhadade das lembranças à idéia de uma possessão por nós de nossas lembranças coletivas. Isso basta para dar à história escrita um ponto de apoio dentro da existência fenomenológica dos grupos. (2007, p. 129).

Podemos observar essa transferência analógica do individual para coletivo no discurso da “acreadade” em Marcos Vinícius Neves (2008), ao redigir o livro *Rio Branco, de seringal a capital*, onde grafa, “minha história é muito bonita e especial. O povo acreano sempre lutou pelo direito de viver da floresta. Aqui, [...] progresso não pode significar a devastação da floresta, porque sem ela não podemos viver” (2008, p. sp). Na sequência, Neves (2008) credita o surgimento e desenvolvimento da cidade de Rio Branco a exploração

da “seringueira”, e continua

neste terceiro milênio, eu continuo crescendo e me modernizando, mas sem esquecer de meu lindo passado. Recentemente, o Palácio Rio Branco, a Rua da Gameleira e todo o centro histórico foram revitalizados e é bonito ver as famílias passeando felizes e tranquilas pelas minhas ruas e praças. (2008, sp).

Se observa um entrelaçamento entre as obras efetuadas pelos governos da FPA com a história do município e consequentemente do estado do Acre. Tudo isso com uma retórica adocicada, trazendo o ímpeto heroico dos acreanos e a beleza esplêndida da região, características fixas juntamente com a constante modernização de ontem e agora. Não há rupturas históricas, a essência permanece, coexistindo presente, passando e futuro, o individual da acreanidade/florestania se confunde com o coletivo.

Igual estratégia discursiva se verifica no processo de revitalização do Colégio Acreano, mostrando o grau de fluidez do discurso da acreanidade na esfera educativa. Na sua reinauguração o *Jornal A Gazeta* escreve “O Colégio Acreano é a própria história de Rio Branco, [...] não é possível pensar' Rio Branco sem pensar no Colégio Acreano. "É uma história que se confunde com a nossa", disse o governador Jorge Viana” (A GAZETA, 02/04/2006). A notícia encerra afirmando que muitos dos ex-alunos da instituição, se tornaram destaque em diversas áreas de conhecimento, alguns reconhecidos nacionalmente, como o próprio Jorge Viana, que segundo A Gazeta “estudou na quela unidade, tradicionalíssima na Capital” (A GAZETA, 02/04/2006).

A narrativa empregada busca confluir certas experiências individuais com aquelas coletivas, são “histórias que se confundem”, as associações trabalham sempre na perspectiva de privilegiar determinados agentes e pautas dos governos petistas, os colocando como partícipes da tradicionalidade acreana. Há, como podemos notar, sempre um apelo a tradicionalidade, a antigas tradições e vínculos quase atemporais, não por acaso, a revitalização do colégio buscou retomar seus traços originários. Corteja-se certos costumes incomuns que se misturam com a origem da população acreana/rio-branquense.

As aproximações oferecidas pela análise da tradição interior, aceitam a existência da memória coletiva ou identidade coletiva, apenas do ponto de vista analógico, permitindo viabilizá-la unicamente por uma ótica teórica, mantendo-a pouco palpável ao alcance metodológico. Contudo, ao invertemos os polos, conseguimos abranger essa outra dimensão, possibilitando pensar teórica e metodologicamente o conceito de memória coletiva e, consequentemente, lugares de memória (VIEIRA; CORÁ, 2012).

Para Halbwachs (2003), representativo da vertente sociologizante, do olhar exterior, as lembranças estariam invariavelmente associadas aos grupos; família, amigos, escola ou trabalho, as relações proporcionadas por estes, funcionariam como suportes as lembranças, logo, na ausência dessas interações sociais, deixariam de existir também as memórias associadas aos grupos (VIEIRA; CORÁ, 2012).

Não obstante, nem a vertente idealista da fenomenologia husserliana tampouco a sociologia positivista Durkheimiana, conseguiram chegar a uma conclusão positiva e dialógica. Pensando nisso, Ricoeur (2007) faz uma interlocução entre os posicionamentos a partir dos entrecruzamentos linguísticos, realizando um duplo percurso. Executa uma pragmática do discurso, mobilizando ferramentas semânticas e uma atribuição das operações psíquicas.

No campo linguístico-semântico podemos identificar “o emprego, no plano gramatical, de possessivos da forma ‘meu’, ‘o meu’ e sua sequência no singular e no plural.” (RICOEUR, 2007, p. 134), o que admite uma memória tanto individual quanto coletiva. Além disso, a própria linguagem, configura um território integrativo, dado que,

ao tornar uma lembrança uma espécie de “memória declarativa”, entra-se no campo da linguagem, que é um dos traços mais fortes de uma cultura, sendo usada comumente por todos os indivíduos de uma dada comunidade. Dessa forma, as manifestações mnemônicas interagem e até certo ponto dependem de algo que é claramente uma propriedade do plano coletivo em que se insere o sujeito de tais lembranças (VIEIRA; CORÁ, 2012, p. 13).

Ademais, observa Hall (2016), a linguagem forma o espaço privilegiado onde “damos sentido’ às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado. Significados só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem” (2016, p. 17). A linguagem comunitarizada, em sua significação ampla, figura um sistema de representações responsável pela formação de sentidos, tornando conceitos, ideias, imagens, sons e palavras traduzíveis. Transmitindo signos, expressando e comunicando pensamentos e significados com as outras pessoas, possibilitando, desse modo, as representações coletivas (HALL, 2016).

O segundo percurso para intentar a convergência entre “eu” e os “outros”, é por meio da atribuição das operações psíquicas, possível em uma analítica da memória na condição patológica. Essa analítica, ancorada em operações psicanalíticas – trabalho de luto e trabalho de memória – busca a superação dos problemas memoriais, destaca Vieira e Corá (2012), pelo auxílio e “cooperação entre analisando e terapeuta, trazendo à tona tais lembranças recalçadas na forma de narrativa; esta, no que lhe concerne, possui um inegável caráter público inerente a sua natureza” (2012, p. 13).

A terapêutica da memória, tem a função de fazer emergir as lembranças recalçadas e traumáticas, dissipando memórias hipertróficas, objetivos alcançados através da problematização, diálogo e escuta das memórias, procedimentos que visam alcançar uma justa memória, trazendo o encerramento das repetições neuróticas (VIEIRA; CORÁ, 2012; RICOEUR, 2007). A aplicação da terapêutica da memória, cabe primordialmente ao ensino de história, através do trabalho ativo e dialógico entre professor e aluno, questionando, desnaturalizando e abrindo espaço para novas memórias e identidades. A terapêutica da memória pelo ensino de história, não responde as exigências do currículo prescrito, mas aos traumas da memória coletiva, que aparecem sintomaticamente pela repetição de uma história-memória epopeica e tradicional.

Quando reproduzimos sem problematizações as exigências do COC para que construamos a identidade acreana a partir “de contextos específicos, tais como a Revolução Acreana, o Movimento Autonomista ou o Movimento Social de Índios e Seringueiros do Acre” (ACRE, 2010a, p. 54), realizamos uma comunitarização de memórias, transportando a identidade de grupos específicos para os demais sujeitos. Transformamos identificações particulares em identificações coletivas, excluindo neste processo, outras formas de identificação não representadas por estes eventos canônicos da História Acreana.

A insistência em acontecimentos como a “Revolução Acreana” e o Movimento Autonomista, do ponto vista da “terapêutica da memória”, significa o retorno do recalçado. Ao amordaçarmos memórias traumáticas e desabonadoras para a nossa identidade, adverte Ricoeur (2007), essas lembranças ressurgem ressignificadas provocando uma compulsão por repetição, reiterando memórias específicas. As ações do discurso da acreanidade, dentre seus efeitos e instrumentos, atua na promoção da compulsão de repetição, interligando os lugares de memória materiais com as determinações curriculares, ao propor no COC “visita à Biblioteca da Floresta Ministra Marina Silva ou outro espaço de exposições sobre as culturas indígenas do Acre” (ACRE, 2010a, p. 33).

Além dos espaços de exposição estarem instrumentalizados por uma narrativa museal/expositiva subserviente aos objetivos da acreanidade, inexistem nas linhas que acompanham a indicação de visita a lugares de memória, capacidades/competências, conteúdos, propostas de atividade ou formas de avaliação que sugiram uma análise crítica da produção da identidade e diferença, seguindo-se como demonstramos anteriormente, a cartilha liberal referida por Silva (2014), estimulando apenas aceitação do multiculturalismo sem problematizar as relações de poder inerentes ao processo de constituição das identidades e alteridades.

## 1. 4 - Lugares de memória: espaços de (re)apresentações, (des)identificações e (des)memorizações

A partir dessas zonas de atração entre uma memória singular e outra plural, ocorrem as trocas intersubjetivas responsáveis pela formação de memórias e identidades coletivas. Esses espaços de convívio e compartilhamento entre as pessoas e os grupos, são por essência os lugares de memória, conceito matricial na corrente pesquisa (VIEIRA; CORÁ, 2012). Será nos lugares de memória onde buscaremos as distorções da memória, a seletividade dos enunciados, onde procuraremos identificar as regras de interdição e dispersão dos discursos e os sentidos narrativos. Por eles [lugares de memória] discentes e docentes, deverão vagar como o *flâneur*<sup>23</sup> referido por Walter Benjamin (1989), observando, ouvindo e sentindo, as múltiplas vozes que ecoam dos monumentos, das praças, dos museus e memoriais, identificando as ausências, as contradições e as discontinuidades.

O conceito de lugar de memória, pensado por Pierre Nora em 1984, no artigo: Entre memória e História: A problemática dos lugares, publicado no lançamento da coleção *Leslieux de mémoire* entre 1984 e 1992, descreve lugares que “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações [...] porque essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13). A ereção de lugares de memória pela “acrianidade”, os incontáveis monumentos e edificações, buscavam não exatamente “guardar” a história-memória dos acreanos, mas produzir subjetivações e criar identidades.

Fato explicitado pelo então governador do Acre, Tião Viana, em 2012, ao celebrar os 50 anos da Autonomia Acreana, “Eu só espero que o nosso coração possa estar pulsando cheio de ideais, cheio de expectativas, cheio de esperança, na identidade que nós estamos construindo” (NOTÍCIAS DO ACRE, 15/ 06/ 2012). Esse procedimento de subjetivação era justificado/camuflado sob o pretexto de “construir mais museus para que as nossas crianças,

---

<sup>23</sup> O flâneur caracteriza aquele sujeito não aderente às massas e não enclausurado no interior das casas, representa o meio-termo entre o privado e a multidão. É um andante atencioso das galerias e espaços sociais, sujeito de experiências significativas, capaz de significar o lugar e o vivido. O flâneur não está apenas de passagem, apressado, atrasado e apagado na multidão, como costuma ser o transeunte, ele experimenta o instante e o lugar. Sua moradia, destaca Benjamin (1989), é a rua “que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes. Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivaninha onde apoia o bloco de apontamentos; bancas de jornais são suas bibliotecas, e os terraços dos cafés, as sacadas de onde, após o trabalho, observa o ambiente. Que a vida em toda a sua diversidade, em toda a sua inesgotável riqueza de variações, só se desenvolva entre os paralelepípedos cinzentos e ante o cinzento pano de fundo do despotismo: eis o pensamento político secreto da escritura de que faziam parte as fisiologias” (1989, p. 35).

desde pequenas, conheçam e valorizem a memória de seus antepassados” (VIANA apud MORAIS, 2016, p. 248), como declara Jorge Viana em 2005.

Contraditoriamente, essa identidade em construção, processo que insinua certa ruptura, também se expressa narrativamente como continuidade. Seria uma identidade portadora de um núcleo matricial estável, visto que, para os agentes da “acrianidade”, a História do Acre conflui “para a construção de uma identidade que perdura até hoje e que resulta num povo forte” (NOTÍCIAS DO ACRE, 15/ 06/ 2012).

Contudo, como esclarece Nora (1993), “se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, [...] a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que” (1993, p 13) os lugares de memória dizem guardar e comemorar, eles seriam inúteis, pois as memórias e identidades estariam sendo vividas e não lembradas, não estariam petrificadas em monumentos. Os lugares de memória, escreve Nora (1993), são como zumbis da memória, formando representações semi-afetivas, “lugares de unanimidade sem unanimismo que não exprimem mais nem convicção militante nem participação apaixonada, mas onde palpita ainda algo de uma vida simbólica” (1993, p. 14).

Por tal natureza, não adianta, ironizando a fala<sup>24</sup>de Tião Viana, estar “cheio de expectativas, cheio de esperança, na identidade que nós estamos construindo” (NOTÍCIAS DO ACRE, 15/ 06/ 2012), se essa está galgada numa suposta essencialidade passada, uma ideia de futuro que se tem do passado, que tende a exclusão e o não reconhecimento do outro, visto compreender-se única, completa e imutável, não aceitando as diferenças e mobilidades (NORA, 1993).

O discurso da acrianidade exalta a “memória tradicional” dos “acrianos” ciente da sua existência apenas enquanto instrumento narrativo, sem lastro nas vivências, permanecendo apenas como idealização do ausente. Corporificada no ímpeto religioso em acumular “sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história” (NORA, 1993, p. 09).

Nessa construção discursiva a diversidade propagada, sintetizada no *slogan* “Povos da Floresta”, não aparece enquanto afirmação das individualidades dos sujeitos, homens e

---

<sup>24</sup>A fala integral proferida por Tião Viana está inserida no seguinte contexto: “E o que esperar para os próximos 50 anos? O que está reservado ao Acre?” “Eu só espero que o nosso coração possa estar pulsando cheio de ideais, *cheio de expectativas, cheio de esperança, na identidade que nós estamos construindo*. Tem que estar sempre motivado pela ética, pela fraternidade, por valores que a democracia nos permite e pela capacidade de aprender e exercitar o que é viver num Estado amazônico, um jardim de Deus que é a floresta amazônica. Então somos uma síntese de um povo que tem o amor no coração em viver aqui e aqui ser feliz. Que nós sejamos capazes de celebrar os 50 anos da nossa autonomia construindo os melhores valores para a vida em comunidade”. Ver: ACRE. O sonho da autonomia acreana. *Notícias do Acre*, Rio Branco, AC, 15, de junho, 2012. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/o-sonho-da-autonomia-acreana/> acesso em 07 de jul de 21.

mulheres “comuns”, que viveram e fizeram a história. Estes estão/são sempre dissolvidos nas denominações genéricas, nas aglomerações sem rosto, lutando na invisibilidade, como soldados cegos e subservientes a um herói transcendente e redentor. Esse sim, com rosto e nome estandardizado nos lugares de memória materiais, divulgados em espaços funcionais e reverenciado simbolicamente em atos rituais.

Quando os “não-letrados”, ainda sem rosto, enfim são apresentados na narrativa discursiva da “acrianidade”, surgem objetificados e instrumentalizados, colocados para legitimar projetos alheios a seus interesses, aparecendo quase sempre associados a defesa do manejo florestal “(in)sustentável” e do extrativismo, afinal de contas, exclama Elson Martins<sup>25</sup>, “Sem o povo não se faz sustentabilidade” (NOTÍCIAS DO ACRE, 15/ 06/ 2012).

Os lugares de memória, espaços vazios de sentido, conforme classifica Nora (1993), são oferecidos a dois domínios, um voltado para as experiências mais sensíveis e o outro as abstrações mais elaboradas. Além disso, estão organizados em três sentidos; material, simbólico e funcional. Um lugar de memória em sentido material, são aqueles que possuem caráter demográfico, como o Museu da Borracha, o Palácio Rio Branco e a Biblioteca da Floresta.

Quanto aos lugares de memória funcionais, podemos elencar os manuais escolares e pedagógicos, dicionários ou associações, itens que possibilitam, além da cristalização das memórias a sua transmissão. Destacados lugares de memória funcionais da acrianidade são: o livro Rio Branco, de seringal e capital de Marcos Vinícius (2008), o Documento síntese do Zoneamento Ecológico-econômico do Acre, fase II e as várias edições dos Cadernos Povos da Floresta. Às três dimensões, no entanto, são coexistentes, dado que, independentemente da sua constituição, só se tornam lugares de memória se envolvidos de uma áurea simbólica e se forem objeto de ritual (GONÇALVES, 2012; NORA, 1993).

Os lugares de memória, do ponto de vista da sua historicidade, apesar de tenderem a “petrificar” as memórias e o tempo, sua constituição não é estática, pois são

lugares mistos, híbridos e mutantes, intimamente enlaçados de vida e de morte, de tempo e de eternidade; numa espiral do coletivo e do individual, do prosaico e do sagrado, do imóvel e do móvel. [...] a razão fundamental de ser de um lugar de

<sup>25</sup>Élson Martins, junto com Toinho Alves e Marcos Vinícius, foram os principais intermediadores simbólicos, como classifica Caimi (2013), ao se referir aos intelectuais orgânicos articuladores de discursos memoriais e identitários, que articularam o discurso de florestania/“acrianidade”. Élson Martins, esclarece Moraes (2016), era um jornalista e “assessor especial do Governo da Floresta para assuntos culturais e foi assessor do governo do PT de Binho Marques, como colaborador na Biblioteca da Floresta. Élson Martins também escrevia no Jornal Página 20. Em 2003, escrevia a coluna Página Aberta, que tratava de questões vinculadas à história, memórias e reflexões sobre o Acre, e, depois, escreveu a coluna Alma Acre, que abordava questões relacionadas à cultura e à sociedade acreana” (2016, p. 25).



memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial para o ouro é a única - memória do dinheiro - prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose (NORA, 1993, p. 22).

A tendência a metamorfose inerente aos lugares de memória, acompanha os regimes de memória ou as ordens discursivas formadas pelas emergências do tempo presente. O conceito de lugares de memória, guardada as devidas especificações definidas por Nora (1993), na análise promovida por Candau (2018), sobre a memória e a identidade, são compreendidos como atos de memória, espaços de compartilhamento de memórias, que dão lastro a formação das memórias e identidades coletivas.

Contudo, adverte Candau (2018), o que é propagado nesses espaços de transferências intersubjetivas não são as memórias e identidades em si, mas certos discursos que se fazem sobre as mesmas. É nesse sentido, portanto, que concebemos e empregamos os conceitos de memória e identidade, como representações, ideias capazes de expressar e representar algo sobre o mundo. As representações, destaca Hall (2016) são “uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura” (2016, p. 31).

Em termos sintéticos, as representações podem ser entendidas como formações de sentidos pela linguagem, podendo se prestar a duas significações; como descrição ou retrato de algo em nossa mente; ou como fator de significação simbólica sobre um objeto. Essa dupla significação faz com que representações meramente descritivas, inseridas em contextos específicos, consigam ser revestidas com significações simbólicas mais complexas, possibilitando reconhecimentos, adesões e engajamentos (HALL, 2016). As representações podem ser agrupadas em dois “sistemas de representações” formando um circuito integrado, como observa Hall (2016);

O primeiro nos permite dar sentido ao mundo por meio da construção de um conjunto de correspondências, ou de uma cadeia de equivalências, entre as coisas - pessoas, objetos, acontecimentos, ideias abstratas etc. - e o nosso sistema de conceitos, os nossos mapas conceituais. O segundo depende da construção de um conjunto de correspondências entre esse nosso mapa conceitual e um conjunto de signos, dispostos ou organizados em diversas linguagens, que indicam ou representam aqueles conceitos. A relação entre "coisas", conceitos e signos se situa, assim, no cerne da produção do sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de ‘representação’ (2016, p. 38).

A relação entre os dois sistemas de representações, está no cerne da formação das identidades, forma de representação umbilicalmente ligada à constituição das memórias. Os

nossos mapas conceituais, como nos mostra Hall (2016), dependem de uma conjunção de correspondências que possibilitam a identificação. Identificar, conforme estabelece Aurélio Buarque de H. Ferreira (2011), é objetivamente “determinar ou estabelecer a identidade [...] Dizer ou comprovar (por meio de documentos) a própria identidade. 7. Compartilhar sentimentos ou ideias com uma pessoa, ou um grupo” (2011, p. 490-491). O estabelecer de identidade ou identificação, comenta Candau (2018), funciona pela definição de nomes, que são “sempre uma questão identitária e memorial” (2018, p. 68), responsáveis pela solidificação de relações duráveis.

Logo, estabelecer nomes funciona como uma espécie de “mapas conceituais”, que intermediados pelos signos linguísticos (Florestania, “acreanidade” ou Povos da Floresta) significam também identificar, atribuir identidades ou efetivamente criá-las. Essa invenção e/ou manutenção das identidades, custeadas pela nomeação, necessita invariavelmente dos atributos da memória, uma vez que, observa Candau (2018), apagar nomes de pessoas, grupos ou povos, negar-lhes a memória “é negar sua existência; reencontrar o nome de uma vítima é retirá-la do esquecimento, fazê-la renascer e reconhecê-la conferindo-lhe um rosto” (2018, p. 68) e uma identidade.

As relações de poder aparecem expressas nos procedimentos de nomeação e identificação, tornando evidente nos monumentos o padrão identitário/memorial que se deseja fomentar. No discurso da acreanidade vemos nomeado e identificado, em monumentos, ruas, praças, parques e outras instituições, um verdadeiro panteão de “heróis”: Plácido de Castro, Guiomard Santos, Chico Mendes e Neutel Maia, etc. No entanto, quando aqueles situados fora do *hall* de heróis, recebem enfim alguma representação, surgem genéricos e inominados.

Notamos isso no Memorial dos Combatentes da “Revolução Acreana” (Figura 07), situado no Calçadão da Gameleira, inaugurado em 2003, na comemoração ao Centenário do Tratado de Petrópolis, e também no Monumento ao Soldado Seringueiro Desconhecido da “Revolução Acreana” (Figura 08), encomendado por Jorge Viana ao paisagista Haruyoshi Ono (MACHADO, 2006), localizado na Praça da Revolução (MORAIS, 2016). As referidas homenagens, com ares de antimonumentalismo, além de garantirem o anonimato, considerando sua característica estética, localização e data de referência/inauguração, não prestam honrarias aos soldados ou combatentes desconhecidos, mas ao mito fundador do Acre, a “Revolução Acreana”.

**Figura 07:** Foto do Memorial dos Combatentes da Revolução Acreana, localizado no Calçadão da Gameleira, inaugurado em 2003. Apresenta o mapa síntese dos locais de conflito da “Revolução Acreana”.



**Fonte:** Antonio Maicon Batista Bezerra, 11 de Março, de 2020.

O transeunte desavisado ao caminhar pela “Praça da Revolução Cel. Plácido de Castro”, e se deparar com aquele enorme bloco de madeira<sup>26</sup>, sem nenhuma placa ou painel informativo, situado próximo da estátua de Plácido de Castro, esse sim, nomeado e representado com imagem reconhecida, não imaginará que se trata de uma homenagem aos seringueiros-soldados combatentes da “Revolução Acreana”. O mesmo vale para o Memorial dos Combatentes da “Revolução Acreana” do Calçadão da Gameleira, que apresenta um mapa da Região do Vale do Rio Acre, mostrando o local e data dos principais combates da “Revolução Acreana”.

Ao contrário do que se pretendia, os memoriais aos soldados e combatentes inominados, acabam por funcionar, em consonância ao que observa Huysen (2000), como lugares de esquecimento. Além da seletividade sobre “quem” ou “o que” nomear, a escolha das características dos monumentos, não são casuais ou ingênuas, expressam uma sensibilidade estética historicamente situada, refletindo discursos alinhados as concepções

<sup>26</sup> A olhos nus o Monumento ao Soldado Seringueiro Desconhecido não denuncia sua composição em metal, algo que engana até pessoas habituadas a frequentar o lugar.

políticas, econômicas e culturais dos governos de petistas do Acre.

**Figura 08:** Foto do Monumento ao Soldado Seringueiro Desconhecido da “Revolução Acreana”, localizado na Praça da Revolução Acreana, inaugurado em 2006, medindo 12 metros de altura.



**Fonte:** Antonio Maicon Batista Bezerra, 11 de Março, de 2020.

O fato do Monumento ao Soldado Seringueiro Desconhecido da Revolução Acreana, com 12 metros de altura, erguido em metal imitando madeira bruta, conflui para o projeto econômico da acreanidade de valorização do manejo florestal sustentável. O que outrora representava a seiva da seringueira e o agronegócio, agora corresponde aos recursos madeireiros. Nada mais justo que evidenciá-los em lugares de significação simbólica, a fim de produzir e naturalizar subjetivações atrelando os recursos florestais/madeireiros a identidade acreana. Essa era uma estratégia cristalizada nos planos de ação dos agentes da acreanidade, como deixa entrever Jorge Viana, em entrevista a Ana Paula Viana (2011):

Todo esse investimento no futuro só está sendo possível porque o povo do Acre assumiu a sua defesa. É o povo acreano quem está vivendo esse projeto. E um povo só pode afirmar um ideal coletivo quando tem consciência de sua identidade, quando valoriza sua cultura e seu próprio modo de viver, seus costumes, suas tradições. (2011, p. 34).

Garantir a memória, conservar nomes, esquivar-se do esquecimento e o anonimato, se destacar das multidões e denominações genéricas, significa, acima de tudo, garantir o



reconhecimento, a identidade e a existência (CANDAU, 2018). O nome identificável é condição indispensável à dignidade, uma vez que,

não se lembrar do nome de uma pessoa pode parecer uma ofensa para esta última, sobretudo se o esquecimento é manifesto em sociedade. Ela terá o sentimento de ser **negada em sua individualidade**, [grifo nosso] naquilo que Bourdieu denomina ‘sua constante nominal’. Ao contrário, chamar alguém por seu nome [...] é lembrar-se da atribuição e do reconhecimento social de uma identidade. Igualmente, ‘fazer o nome é agir para a posteridade (CANDAU, 2018, p. 69).

Contudo, não basta nomear, dar cor e rosto, é necessário guardar a memória, pois negá-la, implica a não identificação, simboliza o apagamento das identidades, quase sempre em proveito de outras “identificações”, homogeneizadoras, continuistas e tendentes a totalidade existencial. Mais importante ainda que simplesmente conservar a memória, é refletir sobre quais memórias e identidades devem ser legadas à posteridade, ou quais valores e consciência histórica devemos afirmar socialmente pelo ensino de história.

**Figura 09:** Foto do Monumento em homenagem a Plácido de Castro, na Praça da Revolução. Aqui podemos ver, aos “pés” da estatua, um espaço retangular escurecido, neste espaço, conforme podemos verificar em (MORAIS, 2008, p. 270), continha um painel com as seguintes inscrições: “Homenagem ao comandante-em-chefe das forças revolucionárias acreanas Cel Plácido de Castro que teve a ousadia de confrontar o exército boliviano e o grande capital internacional durante a conquista do Acre escultura erguida em 1964, pelo primeiro governador eleito pelo povo acreano José Augusto de Araújo graças à qual a antiga praça Rodrigues Alves passou a ser chamada de Praça Plácido de Castro”.



**Fonte:** Antonio Maicon Batista Bezerra, 31 de Março, de 2020.

Essa resposta deve ser orientada para novos sistemas de representações e mapas conceituais, que se distanciem, como classifica Candau (2018), da prosopopeia memorial, caracterizada pela idealização de personagens-modelos, cujos defeitos são mascarados e as qualidades enaltecidas, selecionando traços “julgados dignos de imitação [...] transcendendo as qualidades pessoais do defunto ‘através de um modelo que combina arquétipos e estereótipos’” (2018, p. 143). A memória prosopopeica determinada a eleger o *exemplum*, reflete jogos identitários cujo traço principal é a panteonização. Observamos semelhante processo no discurso da “acrianidade”, que se tornou, como descreve Candau (2018), uma “fábrica de deuses”, instituindo símbolos e selos, objetivando determinar “o acreano”, sua identidade, história e memória.

Um produto dessa “fábrica de deuses” da “acrianidade” foi o selo postal RHM C 2478, lançado no ano de 2002, em comemoração aos 100 Anos da “Revolução Acreana”, sintetizando os sentidos narrativos deste discurso. O selo traz estampado como descrição a frase, “Plácido de Castro - Herói da Revolução Acreana”, em seu lado inferior esquerdo, se contempla uma paisagem da margem esquerda do Rio Acre, com batelões e canoas encostados (as). No alto do barranco, a Vila de Xapuri, palco da “revolução”, exhibe-se casas cobertas a palha, trazendo ao fundo uma densa floresta. No canto superior esquerdo, se projeta pomposamente uma foto do Palácio Rio Branco, contemporâneo e “moderno”, antítese das singelas casas de madeira e cobertas a palha “inferiores” e “ultrapassadas”. Nessa composição o palácio representa a evolução linear, a “acrianidade”, “superior” em disposição e concepção. Simboliza a modernidade em oposição ao barbarismo das antigas habitações.

Tremulando em frente ao palácio, está a bandeira do Estado do Acre, trazendo a sua direita inferior, a figura de Plácido de Castro (1873-1908), o “selo” máximo da “acrianidade”, com um olhar altivo, bem-trajado, no seu rosto uma tonalidade esbranquiçada, combinando com as cores das paredes do Palácio Rio Branco e contrastando com os degrados escurecidos das casinhas “ultrapassadas”, localizadas a beira do rio. Nessa disposição semiótica, onde o branco e o preto, o alto e o baixo, não traduzem o acaso, Plácido de Castro (1873-1908), simboliza aquele sobre a qual todas as qualidades do “verdadeiro” acreano são depositadas. Representa a síntese da identidade afirmada e difundida pela “acrianidade”, logo o que escapa a essa imagem é inominável, esquecido e não identificado.

A “Revolução Acreana” e o seu “herói”, Plácido de Castro (1873-1908), atemporais e contínuos, traduzem os principais mitos fundadores da identidade acreana. Tal concepção caracteriza uma das formas de manifestação das representações identitárias, aquilo que Candau (2018) classificou enquanto unidade narrativa ou identidade narrativa. As narrativas

identitárias se expressam como uma totalidade significativa, constructo elaborado pela função mediadora da narrativa, processo onde, ressalta Ricoeur (2007), “a memória é incorporada à constituição da identidade” (2007, p. 98) oportunizando as mediações simbólicas da ação.

**Figura 10:** Selo RHM C-2478, Plácido de Castro, 2002, 100 Anos da Revolução no Acre.



**Fonte:** Filatelia Halibunani. Disponível em: <https://bityli.com/GTzmd>.

Esse discurso de apresentação de si, busca a produção de sentido fundado na unidade, linearidade e previsibilidade, dissipando o aleatório e as variáveis, por isso é tão importante determinar Plácido de Castro e “Revolução Acreana” como mitos fundadores. Com isso, memória e identidade, consciente ou inconsistentemente, tendem a se expressar enquanto discurso de verdade, negando o contraditório e a dialogicidade. Isso porque, a produção de sentido operacionalizado nesse procedimento narrativo, se concretiza pela seletividade memorial, tornando os eventos fundadores, acontecimentos sempre genocidas e violentos, em episódios dignos de comemoração (CANDAU, 2018; HALL, 2020; RICOEUR, 2007).

Não por acaso, os jogos identitários só vão ser inseridos na análise da memória riquieriana, quando o autor se debruça sobre os abusos da memória natural, em seu nível prático, onde a memória está sempre sujeita a manipulação. É, portanto, na relação entre memória e identidade onde as lembranças são instrumentalizadas e postas a serviço de demandas identitárias e políticas (HALL, 2020; RICOEUR 2007). Tais reivindicações, podem

resultar em excessos, abusos ou insuficiências de memória, como observamos na “acrianidade”, quando elege pontos específicos da História Acreana para estruturar a identidade, esquecendo dos momentos cruéis e indignos, tão abundantes no processo histórico de ocupação e anexação do Acre.

Apontar esses atos indignos exporia as vulnerabilidades da identidade, uma vez que ela é construída numa relação de alteridade com outro, como bem identifica Candau (2018), Ricoeur (2007) e Woodward (2014), condição relacional que a faz depender de algo fora dela para existir. Eventualmente, a relação com a diferença, nos põe em situação de fragilidade e humilhação, expondo nossa autoestima. Em decorrência disso, os discursos identitários recorrem à seletividade e ao esquecimento memorial, de modo a estetizarem o passado julgado “infotográfavel” (NOTÍCIAS DO ACRE, 15/ 06/ 2012), como classifica Jorge Viana, referindo-se ao Acre antes da florestania/“acrianidade”.

A identidade e a memória, mesmo quando sujeitas ao mau uso, correspondem sempre a processos inacabados, sujeitas a reinterpretações e ressignificações, não redutíveis a totalização, unificação e essencialização, dado seu condicionamento ao tempo presente. A consciência memorial, que age no presente, se orienta por uma tripla temporalidade, organizando os fatos do passado em relação aos compromissos “do presente e logo por demandas do futuro” (CANDAU, 2018, p. 63).

Dispondo de tais características, ao contrário do que projetava e incitava a pensar o discurso da “acrianidade”, a identidade é despossuída de raiz única e essencialidades de qualquer natureza. Inexistindo na contemporaneidade, conclui Candau (2018), memórias fortes e unificadas — excetuando alguns povos indígenas não contactados ou populações tradicionais suficientemente isoladas — que deem lastro a semelhantes identidades, ao contrário disso, ressalta Hall (2020), assistimos o emergir ao redor do globo de identidades móveis e plurais.

Essas novas identidades, reforça Hall (2020), correspondem a formas de representações culturais características do “sujeito pós-moderno”, que irrompeu graças a colapsos estruturais e institucionais. Diferente do “cidadão” moderno, autocentrado, fixo e essencializado, o indivíduo pós-moderno compõe um ser problemático, variável e provisório, atravessado por múltiplas e conflitantes identidades. Passando a assumir

identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história



sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do 'eu' [...] *A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.* [grifo nosso] Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas - ao menos temporariamente (HALL, 2020, p. 12).

O novo sujeito, sem eixo central unificador e atravessado por múltiplos centros de poder, foi construído pelo avanço da globalização. Acontecimento que esfacelou as fronteiras nacionais, integrando e “conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2020, p. 39).

Uma face desse processo é a mercantilização massiva de tudo e todos, proporcionando uma conectividade mundial, alterando as identidades ao compactar espaço e tempo, coordenadas básicas dos sistemas de representações. Com isso as representações simbólicas, inerentes ao lugar e a sensação de tempo transcorrido, foram profundamente modeladas, produzindo a fragmentação dos mapas conceituais culturais. Ao promover uma interdependência global, onde os fluxos de consumismo, frisa Hall (2020) “criam [...] ‘identidades partilhadas’ — como ‘consumidores’ para os mesmos bens, ‘clientes’ para os mesmos serviços, ‘públicos’ para as mesmas mensagens e imagens” (2020, p. 42), “incluindo” e conectado, pessoas “distanciadas” umas das outras (HALL, 2020).

O resultado disso se observa na difusão de consumo, de fato ou idealizado, gestando e perpetuando práticas de colonialidade que engendram “supermercados culturais”, onde se nota o “grande aumento de interesse em economias e estratégias econômicas locais” (HALL, 2020, p. 44). Esse conjunto de fatores e desdobramentos, aglutinando aspectos nacionais e locais, convergiu para uma formação discursiva específica, possibilitando que aparecesse na periferia do capitalismo, no extremo oeste brasileiro, o discurso do desenvolvimento sustentável e manejo florestal “racional”, bandeiras típicas do discurso da acreanidade.

Essas atividades eram atribuídas “tradicionalmente” aos “povos da floresta”, usados ao mesmo tempo, como força de trabalho e objeto de *marketing* agregador de mais-valia. Ensejo discursivo que projetava uma suposta “cidadania na floresta” –florestania – afirmando e essencializando a ideia de uma especialização identitária laboral, atrelando a subjetividade dos sujeitos, “sem rosto” e genéricos, a uma categoria de trabalhadores, não existindo uma nomeação/identificação, mas uma categorização, seringueiros, castanheiros, etc.

Ostensiva manobra discursiva, a qual identificamos pesadamente no discurso da “acreanidade”, era reflexo de regras de circulação enunciativa e relações de poder específicas

e desiguais, situadas no interior de uma formação discursiva marcada pelos seguintes fatores. Expansão da globalização internacional; o afrouxamento da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), permitindo manifestações por direitos; o esgotamento do sistema seringueiro no Acre; as lutas por terra com os empates e o pessimismo envergonhado dos acreanos, em função dos sucessivos escândalos de corrupção<sup>27</sup> na administração do Estado do Acre (CAIMI, 2013; GUIMARÃES JÚNIOR, 2008; MORAIS, 2016).

Contexto que possibilitou aos grupos detentores do poder local, como sublinha Hall (2020), transformarem em verdadeiras grifes as “relações de confiança baseadas em contatos feitos pessoalmente [...] historicamente enraizada em um lugar específico, com [grifo nosso] um forte sentimento de orgulho local e apego” (2020, p. 44). Esse olhar que objetifica e mercantiliza os “povos da floresta” ou “comunidades tradicionais”, expressa certo fetichismo da colonialidade ocidental, enraizado na

ideia de que esses são lugares "fechados" - etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade - é uma fantasia ocidental sobre a "alteridade": uma *"fantasia colonial sobre a periferia, mantida pelo Ocidente"*, [grifo nosso] que tende a gostar de seus nativos apenas como "puros" e de seus lugares exóticos apenas como "intocados" (HALL, 2020, p. 47).

Observa-se nesse encanto colonial uma “fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da ‘alteridade’. Há, [...] um novo interesse pelo ‘local’. A globalização [...] na verdade, explora a diferenciação local” (HALL, 2020, p. 45). Um exemplo, até caricato, do fetiche objetificador da alteridade ocidental nos é oferecido pela

---

<sup>27</sup> Os governos precedentes a florestania/acreanidade estavam corriqueiramente estampando as manchetes nacionais, acusados de graves escândalos de corrupção, exemplar disso foi o “escândalo do Canal da Maternidade”, envolvendo Edmundo Pinto, governador do Acre entre 1991 e 1992. Foi acusado, juntamente com membros do 1º escalão do seu governo, de supostos favorecimentos oferecidos pela empreiteira Odebrecht. O escândalo culminou no assassinato de Edmundo Pinto, em 1992, dois dias antes de depor na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Congresso Nacional, quando estava hospedado em um hotel no Estado São Paulo. O caso até hoje ainda não foi esclarecido. O governo Orleir Cameli (1995-1998) também foi recheado de acusações de corrupção e criminalidades. Aventou-se seu envolvimento com o narcotráfico, crime organizado, trabalho escravo, sonegação de impostos e ligação com o esquadrão da morte. Além disso, em apenas dez meses de governo, segundo noticiou Abnor Gondim, na Folha de São Paulo, em 1995, sua administração já era alvo de 18 acusações de irregularidades. O governador foi acusado pela Polícia Federal de “possuir quatro CPFs para fins de contrabando e sonegação, de ser proprietário de um Boeing carregado de mercadoria contrabandada, apreendido pela Receita Federal no aeroporto de Guarulhos e, como se não bastasse, suspeito de envolvimento com o narcotráfico na região fronteiriça do Vale do Juruá” (GUIMARÃES JÚNIOR, 2009, p. 99). Em função das acusações e alegando perseguição, os jornalistas José Bardawil Neto, da afiliada da Rede Bandeirantes em Rio Branco (AC), Chico Araújo, correspondente do “O Estado de São Paulo”, Altino Machado, do “Jornal do Brasil” e mais um jornalista, pediram proteção ao Governo Federal. Esses e tantos outros escândalos, gerava um clima de pessimismo e vergonha nos acreanos, situação que foi explorada nas campanhas eleitorais, opondo de um lado os antigos gestores corruptos do outro “os meninos do PT”, compromissados em eliminar a corrupção e trazer uma nova imagem ao Acre; uma nova “cidadania” (GUIMARÃES JÚNIOR, 2009; MORAIS, 2016; SOUZA, 2016a; GONDIM, 1995).

parceria entre a cooperativa da etnia Yawanawas e a rede de lojas de grife Íris Tavares, realizado em 2006 (GUIMARÃES JÚNIOR, 2008).

Constata-se, dessa relação, um apelo ao exotismo, agora não mais restrito ao simples colecionismo há muito observado, mas uma nova relação mercantil da diferença, trazendo um uso espetacularizado da cultura local, instrumentalizada como objeto de *marketing*, obsessão de compra e venda não apenas do produto material, mas da cultura imaterial da etnia Yawanawas.

**Figura 11:** Lançamento da grife yawanawa pela loja Íris Tavares



**Fonte:** Guimarães Júnior (2008. p. 139).

Além disso, outra faceta desse processo mercadologizante, adensador do espaço/tempo, que ajuda a explicar a emergência do discurso da “acrianidade”, é o *revival* “étnico”/identitário, irrompido como autoafirmação frente a ameaça desestabilizadora e homogeneizadora da globalização. É um movimento de contracorrente, (se podemos chamar assim), que pode aparecer afirmando uma memória/identidade variável e híbrida, ou projetando uma exclusividade essencialista (HALL, 2020). A hipertrofia memorial, detectada na “acrianidade”, a fim de conservar as identidades, representa o grito desesperado daqueles

que acreditavam que a “unidade” cultural e identitária acreana estava ameaçada.

Frente esse conjunto de fatores não devemos interpretar a tendência a memorialização, patrimonialização e identitarismo reconhecidos na “acrianidade”, como acontecimento simplista, com uma única explicação, mas um processo dinâmico, com múltiplas variáveis, não correspondendo, necessariamente, a uma usurpação do global em detrimento do local. Seria, nesse sentido, dialogando com Hall (2020), “mais acurado pensar numa nova articulação entre ‘o global’ e ‘o local’” (2020, p. 45). Pois, parece distante a ideia de que a globalização irá “destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações ‘globais’ e novas identificações ‘locais’” (2020, p. 45).

Apesar disso, não devemos perder de vista, que semelhante processo, especialmente aqueles afirmativos de representações culturais cristalizadas, estão ancorados numa lógica de diferenciação, construídas a partir de relações de poder, o que torna toda identidade “fundada sobre uma exclusão e, nesse sentido, é ‘um efeito do poder’” (HALL, 2020, p. 85). Essas relações de poder, são essencialmente assimétricas e hierárquicas, com nítidos recortes nacionais, regionais e étnicos, atrelados a cor, gênero e sexualidade (HALL, 2020; CANDAU, 2018). Prova disso, é a inexistência de monumentos construídos na égide da “acrianidade”, afirmando a identidade acreana através de uma representação feminina.

Além das hierarquias, existe a possibilidade de grupos e sujeitos, estarem multiposicionados nas relações de fluxo de poder, estando, em simultâneo, afetando e sendo afetados por essa nova condição pós-moderna. Essa posição, argumentamos, é ocupada pela “acrianidade”, não sendo possível reduzi-la apenas a um discurso de subjetivação, avido pela conquista e manutenção do poder político, nem como “dispositivo”<sup>28</sup> da colonialidade moderna, tão pouco como reflexo exclusivo do *revival* étnico e identitário, que desesperadamente combate os efeitos da globalização se autoafirmando (HALL, 2020; CANDAU, 2018).

Dito isso, cabe nos perguntar, seguindo os passos trilhados por Hall (2020), o que está em jogo na questão das identidades?. Porque as memórias e identidades devem ser objeto de primeira ordem no ensino de história?. Responder tais questionamentos, requer, a princípio, admitirmos a nossa condição histórica específica, perpassada pelos deslocamentos, pelo trânsito e pelas constantes transformações. Fatores que tem gerado perturbações e renitências

---

<sup>28</sup> Dispositivo configura um conceito composto por três mecanismos básicos, segundo o utiliza Souza (2016), com base no filósofo Giorgio Agamben (2009). Os elementos básicos são; “um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico” (I) que “tem sempre uma função estratégica concreta” e (II) se inscreve sempre numa relação de poder e (III) que “resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber” (AGAMBEN, 2009 apud SOUZA, 2016a, p. 237-238). O dispositivo, é portanto, uma arma de produção de subjetivação, compondo tudo aquilo capaz de orientar, modelar e interceptar condutas. Ver (SOUZA, 2016a, p. 237-239).

reacionárias ao redor do mundo, mas também oferece possibilidades de novas articulações, novas representações identitárias/memoriais e novos sujeitos. Agora, enfatizando as descontinuidades, a fragmentação e a ruptura.

As novas formatações, sobreposições, contradições e afirmações identitárias, são indispensáveis e objeto privilegiado na contemporaneidade, dado sua força mobilizadora usadas crescentemente nas disputas político-ideológicas. As antigas identificações atreladas a classes sociais ou nacionalidades, não garantem mais engajamento político-partidário de modo satisfatório, o que têm levado os grupos/partidos a usarem e abusarem dos jogos identitários e memoriais. Vivemos hoje, o que poderíamos chamar de uma “política da diferença”, sustentada, sobretudo, no caráter relacional das identidades, que pode “mudar de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada” (HALL, 2020, p. 16).

Por isso, é tão importante ditar a “acrianidade”, se colocar como herdeiro identitário dos “heróis” acrianos ou celebrar, ao menos em termos formais, a diversidade, como branda os Cadernos de Orientações Curriculares de 2010. Definir a identidade e a memória, ressalta Caimi (2013), representa “tão somente a tentativa de impor uma determinada hegemonia política e/ou cultural que seria sempre arbitrária” (2013, p. 19). E neste sentido, o primeiro lugar onde os jogos identitários são travados é no campo curricular e no ensino de história.

Diante disso, cabe ao ensino da história escolar, a função de mediar e formar subjetividades orientadas para uma política de igualdade memorial e identitária, que ofereça o direito a sermos “iguais sempre que a diferença nos inferioriza [...] o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 44). Conduzindo esse ideal sem abdicarmos da criticidade, sem esquecermos das limitações inerentes ao saber histórico, mantendo-nos abertos ao diálogo, a diversidade de memórias e a sensibilidade (CAIMI, 2013; HALL, 2020).

## CAPÍTULO II – O DISCURSO DE ACREANIDADE NOS LUGARES DE MEMÓRIA

No presente capítulo, iremos identificar e analisar a dispersão do discurso de acreanidade nos lugares de memória da Cidade de Rio Branco, explorando mais detidamente dois lugares específicos. O primeiro será o Museu Palácio Rio Branco, expressão de um lugar de memória em sentido material e simbólico. O segundo, o Documento Síntese do Zoneamento Ecológico-econômico do Acre, fase II, aqui compreendido enquanto lugar de memória em sentido funcional, com a função de guardar e difundir a memória.

As análises e reflexões defendidas aqui foram fruto de observações realizadas pessoalmente durante o período da pesquisa, algo particularmente problemático, dada a situação pandêmica, causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), o que deixou o palácio fechado para visitas durante todo o período de restrições de circulação, momento em que passou por uma reforma interna. Experiências anteriores também ajudaram nesse processo de investigação, em especial, uma visita realizada em 2016, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Acre - UFAC, acompanhando alunos da Escola Alcimar Nunes Leitão.

Além das impressões *in loco*, foram importantíssimos os diálogos estabelecidos com pesquisadores (as) que também tematizaram, direta ou indiretamente, o discurso patrimonial e museológico produzido pela acreanidade. A começar por Ana Paula Bousquet Viana (2011), na dissertação intitulada “Palácio Rio Branco: O Palácio que virou museu”, apresentado ao Mestrado Profissional em História, Política e Bens Culturais da Fundação Getúlio Vargas (FGV); Ana Carla Clementino de Lima (2011), na dissertação “Palácio Rio Branco: Linguagens de uma arquitetura de poder no Acre”, direcionada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (UFAC); e especialmente o trabalho minucioso e delicado da pesquisadora Agda Araújo Sardinha Pinto (2014), “O Discurso Identitário nos Museus de Rio Branco, Acre: Uma Análise de Narrativas Expositivas”, dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da Universidade de São Paulo (USP).

O percurso de observações, descrições e análises garantidas mediante leituras, experiências individuais e coletivas, subsidiarão ferramentas teóricas e metodológicas para pensarmos o ensino de história com/nos lugares de memória. As reflexões que seguem servem

sobretudo para mostrar a fecundidade dos lugares de memória, enquanto objeto de pesquisa e material de ensino e aprendizagem.

## **2. 1 - Palácio Rio Branco, símbolo, poder e subjetivação**

O Palácio Rio Branco representa o centro irradiador de uma “cartografia do poder”, como classifica Ana Carla Clementino de Lima (2011), desenvolvida pelos governos petistas no Acre. As palavras de ordem, durante os mandatos de Jorge Viena (1999–2006), eram “restaurar”, “reformular”, “revitalizar” e “resgatar”, esse ímpeto “transformador” incidia majoritariamente sobre espaços de significação cultural. Essa “cartografia do poder” foi organizada por Moraes (2016), em três corredores de significação cultural.

O primeiro corresponde ao sítio histórico do 1º Distrito, contemplando a Praça dos Povos da Floresta, o Palácio Rio Branco, a Praça dos Seringueiros, a Biblioteca Pública e o Memorial dos Autonomistas; o segundo é formado pelo casario da Rua Epaminondas Jácome, a Praça da Bandeira e o Novo Mercado Velho; quanto ao terceiro, abriga o sítio histórico do 2º Distrito, com o Calçadão da Gameleira, o Memorial aos Combatentes da Revolução Acreana e o casario da Rua Eduardo Assmar (MORAIS, 2016).

Esse conjunto de lugares de memórias criados ou revitalizados pela sede memorialista do discurso de acreanidade, fluem como rios ou caminhos para o Palácio Rio Branco, símbolo maior do poder político acreano. Sua construção teve início em 15 de junho de 1929, quando o então governador do Território Federal do Acre, Hugo Carneiro, lançou a pedra fundamental para sua edificação. O prédio em alvenaria fazia parte de uma política higienista e eugenista, passando a servir como sede administrativa do poder executivo, substituindo a antiga sede do governo, um singelo casarão construído em madeira, considerado indigno por Hugo Carneiro, por não possuir “[...] a nobreza architetonica que o decoro da administração exige”<sup>29</sup>.

Em seu pronunciamento, durante a solenidade de lançamento da pedra fundamental da nova sede do poder executivo estadual, como destaca Souza (2018), o então “[...] governador faz questão de ressaltar o nascimento de um ‘novo Acre’” (2018, p. 54). Curiosamente, essa retórica de “modernização” e “avanço” também fez parte do repertório discursivo da

---

<sup>29</sup> Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Augusto Vianna do Castelo, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, pelo Governador do Território do Acre, Hugo Ribeiro Carneiro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1930. Acervo: Centro de Documentação e Informação Histórica – CDIH da Universidade Federal do Acre – UFAC, p. 74.

“acreanidade”. Após várias modificações nas décadas de 1950-1970, bem como seu “abandono” nos anos de 1980 e 1990, como criticava os líderes petistas, o Palácio finalmente passou por uma revitalização e tombamento (PINTO, 2014).

A reforma foi encomendada pelo governador Jorge Viana (1999-2006), durante o seu primeiro ano de mandato, tendo sido finalizada em 2002, “coincidindo” com as comemorações do centenário da “Revolução Acreana”, em especial “[...] o início dos combates liderados por Plácido de Castro, em 06 de agosto de 1902” (MORAIS, 2016, p. 286).

O edifício foi tombado em 2005, e teve sua funcionalidade alterada, passando a abrigar, no térreo um museu, instituído oficialmente e legalmente como Museu Palácio Rio Branco, no ano de 2008. O andar superior continuou a ser utilizado como “extensão” do poder executivo, servindo para atos oficiais como reuniões, assinatura de documentos ou solenidades (LIMA, 2011). Com isso, o “Governo da Floresta” buscava mostrar serviço e “eficiência” à população, tentando passar a imagem de um “Novo Acre”, argumentando, segundo nos conta Ana Paula Bousquet Viana (2011), que estavam promovendo o “[...] resgate da autoestima e ‘orgulho de ser acreano’, após anos de descaso e abandono não só do palácio, como também da cidade” (VIANA, 2011, p. 16).

Devemos ler o uso discursivo do Palácio Rio Branco pelos governos da Frente Popular, atentando não apenas para sua narrativa museológica interna, mas especialmente para a sua conotação simbólica frente à memória e identidade da população rio-branquense. O aspecto simbólico dessa edificação foi amplamente explorado, sendo o motivo principal para a sua “revitalização”. Em entrevista à Viana (2011), Jorge Viana esclarece:

Primeiro assim, uma coisa muito importante: *o palácio era o símbolo do abandono que o Acre vivia e é óbvio o que mais nos preocupava era a situação de pobreza, miséria e emergência que a população acreana vivia, desde a autoestima.* [grifo nosso] Era um abandono total. E o que simbolizava isso era a frente do palácio; você tinha um lugar onde carros atolavam, o palácio todo sujo, degradado, com plantas nascendo na parede do palácio. (...) *Então, uma coisa que um gestor tem de bom a fazer é que quando está tudo por ser feito é mexer naquilo que representa símbolo.* [grifo nosso] Vamos supor, símbolo do povo, símbolo da história daquele povo. (VIANA, 2011, p. 17).

Pelo exposto, além da assumida intenção de usar o Palácio como símbolo, podemos identificar um traço marcante e recorrente do discurso identitário e memorial da acreanidade. Referimo-nos à “ferida narcísica” da “identidade acreana”, que projetava um sentimento de inferioridade, feiura e pobreza, sensações que ensejaram construções narrativas visando embelezar a memória e a identidade, bem como os símbolos correspondentes a tais



representações. Esse fato denota certa referencialidade com discurso modernizante e higienista<sup>30</sup> implementado por Hugo Carneiro. Observamos isso nas reiteradas falas do ex-governador Jorge Viana, insinuando situações de “miséria”, “pobreza” ou “fedor”, diagnósticos que resultavam em objetivos de promover a “higiene”, a “limpeza”, a “beleza” e a “modernização”.

Adjetivações semelhantes eram propaladas por Hugo Carneiro durante a sua cruzada modernizadora sobre a Amazônia acreana, arguindo constante desconforto com a “visão desconsoladora desse montão de ruínas”<sup>31</sup> que compunha a Cidade de Rio Branco. A arquitetura “desorganizada”, “velha” e “atrasada”, as casas e barracões em madeira e palha, eram um verdadeiro “descalabro em que definhava a opulenta terra acreana, falida a principiar pela própria instalação de sua casa de governo”<sup>32</sup>. Hugo Carneiro não era vocal apenas de uma concepção reducionista ou preconceituosa sobre a população da Amazônia acreana, compartilhava uma visão racista expressa pelo seu projeto higienista e eugênico, como nos mostra Souza (2018), na sua obra “Fábulas da modernidade no Acre: a utopia de Hugo Carneiro (1927 a 1930)”.

Os problemas “higiênicos” eram preocupações de primeira ordem para Hugo Carneiro, nos conta Lima (2011), o que o incitava a promover a assepsia da/na população e colocá-la na rota do “progresso” e da “modernidade”. O principal dever do administrador, explica enfaticamente Hugo Carneiro, “[...] no Brasil, e muito especialmente no Acre, devido seu clima tropical, dispensar a maior atenção aos problemas atinentes ao saneamento do solo, e, de certo modo, à eugenia da raça.”<sup>33</sup> Como podemos ver, o “atraso”, a pobreza e o “obscurantismo” atribuídos à região, não se restringiam e explicavam-se apenas pelas condições econômicas ou sociais, mas por elementos étnicos e raciais da população. Isso lastreava a desqualificação das práticas culturais e sociais intrínsecas à vivência amazônica.

Essa narrativa, que detectava um déficit de salubridade e necessidade de melhoramento material e estético, aparece nas falas de Jorge Viana, conforme podemos

---

<sup>30</sup> A eugenia, conforme explica Pietra Diwan (2020) em “Raça Pura: Uma história da eugenia no Brasil e no mundo”, expressa uma prática de desprezo, controle e segregação do outro justificando-se com base em argumentos científicos, diferenciando-se, por exemplo, das perseguições religiosas e da escravidão que traziam argumentos religiosos e político-econômico. Com status de disciplina científica a eugenia “objetivou implantar um método de seleção humana baseada em premissas biológicas. E isso através da ciência, que sempre se pretendeu neutra e analítica” (2020, p. 10).

<sup>31</sup> Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Augusto Vianna do Castelo, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, pelo Governador do Território do Acre, Hugo Ribeiro Carneiro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1930. Acervo: Centro de Documentação e Informação Histórica – CDIH da Universidade Federal do Acre – UFAC, p. 67.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 67.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 52.

enxergar na entrevista cedida, em fevereiro de 2010, à Ana Paula Viana (2011):

O palácio foi o exemplo disso. Eu peguei um pouco disso na prefeitura quando assumi a prefeitura. A prefeitura era o pior prédio da cidade. E aí eu lembro até que a primeira reunião foi com os faxineiros: eram 21 mulheres e 1 homem. ***As pessoas passavam pelo lado oposto da rua, da prefeitura, por conta do mau cheiro dos banheiros.*** [grifo nosso] Eu falei, não é possível! A prefeitura era um espaço público, quando você entrava e saía e tinha uma fedentina dentro. Aí eu chamei as pessoas e falei que aquilo simbolizava a cidade, que era uma espécie de palácio da cidade, mesmo sendo um prédio modesto e perguntei se eles topavam me ajudar a fazer. Nós enceramos, pusemos plantas, trocamos aquelas enceradeiras que davam choque e não faziam nada, ***comprei material de limpeza e transformamos a prefeitura num prédio mais limpinho, mais cheiroso, mais organizado, com mais vida,*** [grifo nosso] com planta porque eu gosto muito de planta, de plástico não, natural para ter o zelo, ter o cuidado. Então uma ideia que veio da administração é cuidar. E aí o palácio a gente fez mais forte. Virou uma ideia pedagógica. Aí ela começou a ganhar espaço e todos os prédios públicos têm que ser cuidados e ***o patrimônio público começa a ser cuidado e aí as pessoas começam a se cuidar*** [grifo nosso] e as coisas começam a dar certo (VIANA, 2011, p. 38-39).

A “ideia pedagógica”, apontada por Jorge Viana, nada mais é que uma estratégia discursiva de controle e subjetivação, consistindo na eleição e utilização de símbolos como modelos referenciais, o que Candau (2018) denomina de *exemplum*. As referencialidades entre as políticas patrimoniais da acreanidade e as intervenções urbanas higienistas e eugênicas de Hugo Carneiro, vão além da semelhança narrativa. Como já apontamos, a reforma e “resgate” do Palácio Rio Branco, propunha representar tanto a “identidade acreana” quanto o próprio Estado do Acre, que, segundo a narrativa oficial, estavam devastados pelo descaso das péssimas administrações, destacando-se unicamente como “matéria-prima das páginas policiais”.

Frente a essa situação vergonhosa, as reformas da “acreanidade” tinham como referente os tempos áureos do seringalismo e o contexto de construção do Palácio Rio Branco, as décadas de 1930 e 1940. Isso fica evidente nos diálogos traçados por Viana (2011) com Marcus Vinícius Neves, presidente do Departamento do Patrimônio Histórico (1999-2004). As realizações/revitalizações feitas por Jorge Viana representavam o início de um novo Acre, ancorado sobretudo nos feitos de “[...] outros dois governadores do Acre Federal: Hugo Carneiro (1927- 1930) e José Guiomard dos Santos (1946-1950). Esses dois governadores são considerados” (VIANA, 2011, p. 16), juntamente com Jorge Viana, aqueles que romperam com o atraso do Acre e tiveram a “sapiência” e “espírito moderno” de “[...] construir um ‘Acre definitivo’, um ‘Acre em alvenaria’”. (2011, p. 16). Segundo Jorge Viana, em entrevista

a Ana Paula Viana (2011):

O palácio simbolizava o apogeu de uma economia que, mesmo apresentando problemas no aspecto social, mas do ponto de vista econômico e ambiental ela deu certo, tinha graves problemas do ponto de vista social. Depois tivemos a substituição dessa economia da borracha por uma economia da agropecuária, que ela tanto tinha problema do ponto de vista social, como gravíssimo problema ambiental e também uma dúvida sobre o aspecto do ponto de vista político e econômico, apesar de alguns pontos positivos. Bem, então o palácio simbolizava esse tempo, simbolizava a situação que o Acre atravessava e que o povo acreano vivia e aí restaurar o palácio só para resgatar um símbolo de volta era pouco. Resgatar o palácio só para lembrar de novo o apogeu (ciclo da borracha) de um momento econômico, era pouco. (VIANA, 2011, p. 45).

Foi pensando no “tempo de progresso”, no “Acre em definitivo” e no “retorno às origens”, que os materiais da “reconstrução” palaciana foram escolhidos, seguindo os mesmos critérios de Hugo Carneiro, como nos conta Beatriz Ferreira Lessa, reconhecida cenógrafa e diretora cinematográfica, figura de projeção nacional, responsável pelo projeto de museificação do Palácio Rio Branco. Em entrevista a Lima (2011), destaca a excelência e durabilidade do material utilizado, pois a expectativa dos idealizadores do projeto previa “[...] o Palácio do povo acreano, e não pode ser uma casinha de sapê. Tinha que ter essa referência porque quando ele foi feito, foi feito com o melhor material. Então, a gente tinha que resgatar essa história” (LIMA, 2011, p. 42).

Ao interpretar as “coincidências” entre o discurso da acreanidade e as políticas “modernistas” de Hugo Carneiro, Lima (2011) acrescenta:

[...] ao relembrar o processo de “revitalização” do palácio, o que se apreende é que a “reprodução” material do edifício procurou “resgatar” e “refletir” a mesma compreensão e objetivos que estavam presentes em sua construção, na década de 1920: ser luxuoso e mostrar a materialidade representativa do discurso do que é ser “moderno”. Esta é uma das contradições mais frequentes no ideal de “modernização” do “novo Acre”, ao qual a maior parte dos críticos do “Governo da Floresta” preferiu não dar atenção. O tempo evolutivo e linear foi rompido, posto que, se em Hugo Carneiro, a construção do Palácio Rio Branco era sinônimo de “modernidade” e de “modernização”, de que maneira, passados oitenta anos, “restaurar” ou “revitalizar” um certo monumento poderia ser sinônimo de “modernizar”? (LIMA, 2011, p. 42).

Vale notar, contudo, que as referencialidades e o apelo à “modernização”, em ambos os discursos, não configuram necessariamente uma relação histórica de continuidade. Isso porque, o discurso, para Foucault (2009), não implica uma continuidade silenciosa e ilimitada, ao contrário, deve ser tratado “como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (2009, p. 52-53). Devemos pensá-lo como um acontecimento enunciativo, “[...] isto é, como emergência histórica determinada pelas práticas discursivas e pelo conjunto de regras

que regem essas práticas” (SILVA, 2004, p. 159). Mais precisamente, esclarece Foucault (2008), “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (2008, p. 132).

A formação discursiva, a qual estava submetido Hugo Carneiro, não corresponde àquela enfrentada pelos agentes da acreanidade. Ainda assim, podemos traçar duas linhas de permanências: uma se refere à relação de colonialidade perpetuada pelo discurso de acreanidade, algo que podemos constatar na sujeição de valores e práticas locais a demandas e epistemes exógenas, algo que Souza (2016a) vai chamar de Seringalidade, identificando no discurso de acreanidade uma expressão local do sistema-mundo moderno colonial<sup>34</sup>.

A outra diz respeito às relações de poder assimétricas e hierárquicas, identificáveis na escolha do Palácio Rio Branco como objeto patrimonial representativo da identidade acreana. Sua revitalização e eleição enquanto símbolo e síntese da identidade acreana, demonstra uma reverência às elites locais em detrimento de outros sujeitos e práticas, uma vez que o prédio carrega as marcas de uma íntima associação com a elite seringalista e os altos cargos do poder executivo estadual.

Portanto, como poderia representar a população de forma ampla, se foi criado justamente como antítese dos ribeirinhos, seringueiros, castanheiros e indígenas, grupos fundantes das representações culturais e sociais acreanas?. Apesar disso, o discurso da acreanidade esconde as diferenças e antagonismos, dizendo representar a todos e afirmando o “pertencimento do palácio ao povo”. (ver figura 12).

Com isso, buscava-se capitanear reconhecimento e poder, ao usar uma estratégia de transferência analógica de identificações, instrumentalizando a memória coletiva e as representações dos acreanos. Isso foi posto em movimento ao insinuar associações entre o Palácio Rio Branco, enquanto símbolo identitário, o “Governo da Floresta” e o Partido dos Trabalhadores (PT) (ver nas figuras 12-13). A decisão de manter o Palácio Rio Branco com uma dupla função, museu no térreo e espaço administrativo no segundo piso, ajuda nessa intenção de aproximar o

---

<sup>34</sup> O sistema-mundo moderno colonial, é uma formação/dominação de caráter estrutural abrangendo as esferas econômicas, políticas, sociais e epistêmicas. Seu desenvolvimento se deu com a modernidade europeia, após as conquistas coloniais do século XVI. Esse sistema de poder exerce ainda hoje uma dominação real e simbólica, de caráter eurocêntrico, em três eixos, do poder, do ser e do saber, interferindo e moldando subjetividades conforme um modelo epistêmico específico e local, enunciado, no entanto, como universal e racional (SOUZA, 2016; OLIVEIRA, 2016; BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2005). Souza (2016), explica o sistema-mundo moderno colonial nos seguintes termos “tal sistema, num plano de relações entre nações, se encontra fundado numa lógica de poder baseada em hierarquias interestatais que estabelece um status de desigualdade estruturais entre as nações de modo a manter aquelas que dominam na condição de Centro e as que são dominadas na posição de Periferia e Semiperiferia, o que manifesta processos de exploração da economia mundo. O seu surgimento ocorreu quando a Europa, que era uma região periférica, conseguiu desenvolver um centro interno de nações capitalistas, o que fez com que houvesse uma dominação das organizações políticas das outras regiões do planeta. Ver: (SOUZA, 2016, p. 61-68).

povo do governo em exercício, possibilitando interligar e identificar subjetivamente a identidade acreana com o governo da situação, fato amplificado pela marca simbólica nada ingênua de “entregar” o Palácio à população no dia 13, como noticiou o Jornal Página 20.

**Figura 12:** Foto do Jornal Página 20, 14 de junho de 2002, noticiando a entrega do Palácio Rio Branco após sua revitalização.

**Figura 13:** Foto da Manchete do Jornal Página 20, 13 de junho de 2002, com a frase: “É hoje, dia 13! Palácio Rio Branco é entregue a população”.



Fonte: Lima (2011, p. 75 e 72).

A reinauguração e abertura definitiva do palácio ao público aconteceu no dia 15 de junho de 2002, e como nada é gratuito no discurso da acreanidade, fazia parte das comemorações ao 40º aniversário do Estado do Acre e das celebrações do centenário da “Revolução Acreana”. A programação, nos conta Lima (2011), “[...] teve início na cidade de Xapuri e término na esplanada do Palácio, com o hasteamento das bandeiras do Brasil e do Acre. A cerimônia aconteceu ao som do hino acreano” (2011, p. 39). Com isso, notamos a interseção das dimensões do que configura um efetivo lugar de memória, ou seja, o necessário simbolismo que envolve os lugares de memória em sentido material e funcional, como explica Nora (1984).

A utilização do Palácio Rio Branco enquanto lugar de poder e hierarquizações, se acentua ainda mais, quando notamos que apesar de localizado no centro da cidade, na Praça dos Povos da Floresta, não contém nenhuma placa ou painel informativo indicando que no seu interior funciona um museu. A sua imponência e monumentalidade passa a mensagem que importa, de poder e força, “recado” verdadeiramente almejado pelos agentes da acreanidade, como nos conta o jornalista Toinho Alves em entrevista a Viana (2011):

O projeto do Jorge, do PT, da Frente Popular, é essencialmente autoritário. Autoritário na sua essência. [...] Eu participei desse projeto. Acho que o projeto de autoridade do Estado é essencial aqui no Acre que estava uma bagunça. Precisava de autoridade. Quem mandava no Acre era o Hildebrando e o crime organizado e tudo mais. Era uma bagunça! O governo tem que ter autoridade. Então não sou contra, pelo contrário, foi acertadíssimo o movimento feito pelo governo em dizer assim: ‘aqui nessa floresta tem governo! Esse aqui é o Governo da Floresta! Não só porque é a floresta que manda, mas é porque tem governo nessa floresta, não é uma bagunça não!’ (VIANA, 2011, p. 40-41).

Tais palavras são particularmente reveladoras, pois são proferidas por um personagem de destaque dentro dos quadros de integrantes das administrações da Frente Popular. Antônio Alves foi militante nos movimentos de resistência de indígenas e seringueiros nas décadas de 1970 e 1980, foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores no Acre, também diretor da “Fundação de Cultura Garibaldi Brasil na gestão do PT na Prefeitura de Rio Branco (1992-1996), diretor da FEM no Governo da Floresta (1999-2002), assessor especial do Governo de Binho Marques” (MORAIS, 2016, p. 27). Desta forma, fica evidente o efeito retórico de afirmações como: “o palácio é entregue à população” ou “garantir a cidadania”, veiculadas no *Jornal Página 20*.

**Figura 14:** Foto da vista aérea do Palácio Rio Branco e da Praça do Povos da Floresta, março de 2009.



**Fonte:** Lima (2011, p. 59).

O que balizou o projeto de revitalização e museificação do Palácio Rio Branco foi sua função simbólica, pois não pretendia reverenciar ou empoderar a população, mas reafirmar o



lugar do poder e dos poderosos, propagar a história dos vencedores e intimidar, suprimir e interditar, irradiando força e poder por intermédio de uma propagandização totalizante. O uso da “arvorezinha” no slogan do Governo da Floresta, até no protótipo das camisinhas da fábrica de preservativos de Xapuri (VIANA, 2011), exemplifica, de maneira caricata, a massividade e “citacionalidade” da discursividade da acreanidade.

As relações de poder e contornos discursivos podem ser identificados ao olharmos a imagem aérea do Palácio e seu entorno (ver figura 14). A começar pela sua localização privilegiada, em elevação, como se fosse uma sentinela, reverenciado por duas fileiras de Palmeiras Imperiais, uma em cada lado da Praça dos Povos da Floresta, instaladas durante a reforma. Ao centro, projeta-se a Fonte Luminosa, retirada no governo Wanderley Dantas, e agora, com a florestania, novamente recolocada, dando mais destaque ao centro da praça.

Um pouco mais à frente projeta-se o símbolo fálico do Obelisco, construído em 1937, em homenagem aos “heróis da Revolução”, e na reforma do palácio foi revitalizado tendo seu tamanho aumentado, mostrando a “potência” do padrão identitário e as hierarquizações de gênero e poder. Todos os detalhes, não nos restam dúvidas, tanto da “configuração original” quanto aqueles acrescentados após a reforma, servem para emprestar monumentalidade e afirmar o centro do poder.

## **2.2 - A narrativa museológica do Palácio Rio Branco: Uma história-memória heroica e obscena**

Na placa de (re)inauguração do Palácio Rio Branco, agora também museu, podemos ler o seguinte texto “O governo do Estado sente uma grande alegria ao recuperar este símbolo do Acre e da acreanidade que é o Palácio Rio Branco” (ACRE, 2002). Como não poderia haver falhas no projeto de “recuperar este símbolo do Acre e da acreanidade”, a reforma e museificação contou com a contribuição de profissionais de reconhecimento nacional. A restauração do prédio ficou na responsabilidade do arquiteto Jorge Mardine Sobrinho, especialista em restauração de monumentos e espaços de memória. Quanto ao cenário expositivo, teve como figura central a arquiteta e cenógrafa Bia Lessa (LIMA, 2011; VIANA, 2011).

“Curiosamente”, assim como no projeto “original” que implantou uma forma arquitetônica exógena e desconhecida na Amazônia acreana, na reforma, a “recuperação” e cenografia que deveria “reconstituir” os padrões de “origem”, teve suas diretrizes delineadas

por pessoas que sequer chegaram a “pisar no Acre”, a exemplo da cenógrafa Bia Lessa do Rio de Janeiro (LIMA, 2011; PINTO, 2014). Novamente, verificamos um processo de submissão dos saberes e vivências locais a “inteligências” exógenas, fato expressivo das relações de colonialidade a qual a região amazônica esteve e está constantemente submetida.

O arquiteto e projetista do Palácio Rio Branco, contratado por Hugo Carneiro, foi o alemão Alberto O. Massler, que introduziu no Acre um conceito urbano inspirado na Cultura Greco-romana, com uma arquitetura de estilo eclético, trazendo colunas jônicas e grandes espaços abertos ao redor das edificações, remontando a construções renascentistas clássicas, a exemplo da Capela de São Pedro e a Basílica de São Pedro (LIMA, 2011). Assim como Massler, Bia Lessa, cenógrafa do Rio de Janeiro, que “nunca pisou no palácio”, como declara Jorge Viana, em entrevista a Viana (2011), foi a idealizadora do projeto museal do térreo do Palácio (VIANA, 2011). Sobre Bia Lessa, acrescenta Jorge Viana:

Começamos num pequeno espaço à esquerda e aí a Bia Lessa nos ajudou muito. Ela é uma artista, uma figura muito interessante. Ela nunca veio ao palácio. Eu pessoalmente fiz várias reuniões com ela e o pessoal da minha equipe no Rio de Janeiro, no apartamento dela, discutindo e sugerindo. Ela é uma pessoa muito interessante, muito original! Ela conhece o palácio sem nunca ter visto. Então, Bia nos ajudou a construir toda essa simbologia com a equipe e aí nós pensamos e entrou a genialidade dela a partir do que nós falamos e queríamos. (VIANA, 2011, p. 50).

Os adjetivos mais usados por Jorge Viana eram “genialidade”, “interessante” e “originalidade”, características que na mentalidade daqueles que concebem a Amazônia como colônia do Brasil, como escreve Violeta Loureiro (2022)<sup>35</sup>, inexistem nessa região. Contudo, não podemos encarar a “restauração” do Palácio Rio Branco como um processo de unanimidade e homogeneidade, como nos adverte Toinho Alves, em entrevista a Viana (2011)<sup>36</sup>. Em função dos vários grupos políticos e profissionais envolvidos, dentre os quais, o já citado Jorge Mardine Sobrinho e a arquiteta Edunira Assef, responsável por várias obras de revitalização nas gestões petistas, havia uma intensa relação de poder, disputas e negociações (MORAIS, 2016; VIANA, 2011).

As lutas internas, porém, não desconfiguram a “unidade” discursiva da acreanidade, tampouco negam a continuidade das relações assimétricas envolvendo a Amazônia, como

---

<sup>35</sup> Ver livro “Amazônia Colônia do Brasil”, lançado em 2022, pela editora Valer.

<sup>36</sup> É importante destacar, como escreve Viana (2011), que desde 1988, dentro de um restrito grupo de militantes do PC do B, já existia o “plano” de torna o Palácio Rio branco em museu. Como acrescenta Gerson Rodrigues de Albuquerque, professor de História da Universidade Federal do Acre-UFAC, em entrevista a Viana (2011), “Que museu seria, nós nunca discutimos, mas seria museu. Seria um símbolo de um poder passado transformado em museu e agora para a sociedade” (2011, p. 46).



explica Foucault (2009), sobre o princípio de descontinuidade e exterioridade dos discursos: eles podem se cruzar, ignorar ou excluir, não comportando um núcleo interior subjacente. As contradições internas aos discursos, não devem turvar o nosso olhar para os sistemas de rarefação e regularidades existentes no aleatório e caótico dos discursos, instrumentos fixadores de fronteiras, reguladores da dispersão dos enunciados capazes de criar verdades e cristalizar poderes (FOUCAULT, 2009).

Enunciados sinalizadores de fixidez e regulação das “verdades” são fartamente encontrados na narrativa museológica do Palácio Rio Branco. Ela está organizada em dois eixos temáticos: “A História do Palácio” e a “A História do Povoamento”. O primeiro subdivide-se em duas salas, a “Sala 01: Do Seringal ao Palácio” e a “Sala 02: Revitalização do Palácio”. Quanto ao segundo, está dividido em quatro salas: “Sala 3: Vestígios da pré-história”, “Sala 4: Povoamento Indígena”, “Sala 5: Uma terra de muitos povos” e “Sala 06: Em defesa da floresta”. Deslocado desses dois eixos, temos ainda a “Sala 7: Centenário do Tratado de Petrópolis”, conhecida como a sala das bandeiras (PINTO, 2014).

### 3. 2. 1 - Sala 01: Do Seringal ao Palácio

A “Sala 01: Do Seringal ao Palácio” conta a história e memória das várias fases perpassadas pelo Palácio Rio Branco, através de uma linguagem visual, expondo cinco fotografias, uma em cada parede e a última no piso. Na entrada da sala, se lê o seguinte texto:

*A história do Palácio Rio Branco se confunde com a história da cidade de Rio Branco e do próprio Estado do Acre. [grifo nosso] Este imponente prédio, situado no coração da maior cidade acreana, representa muito mais do que um dos principais marcos arquitetônicos e urbanístico do ocidente amazônico. Através de suas paredes, salas, colunas, janelas e praças podemos aprender acerca da complexa trajetória de uma sociedade que se fez ricas florestas da borracha, mesmo contra a vontade de homens poderosos, de países ou de agentes econômicos internacionais. É um pouco dessa história que começamos a conhecer ao entrarmos no Palácio Rio Branco. Nesta primeira sala temos em exposição diversas fotografias que ilustram toda história do Palácio Rio Branco, bem como das praças que existem em seu entorno. Aqui estão expostos desde o projeto original que orientou o início das obras do Palácio em 1929, passando por imagens das diversas fases sua construção que se estendeu até o fim da década de 40, pelas modificações que o Palácio sofreu ao longo das últimas quatro décadas. Parte das atividades sociais, políticas culturais e religiosas que sempre ocorreram nas ruas e praças ao seu redor. Além disso, essa sala *mostra também diversos objetos e imagens que retratam o árduo cotidiano dos seringueiros que com seu trabalho no interior da floresta deram origem à singular sociedade definitiva do Governo do Acre: O Palácio Rio Branco* [grifo nosso].*

O Palácio funciona, conforme podemos verificar no texto, como signo da identidade acreana. Por ele, ao se tomar o todo pela parte, se tenta representar uma identidade coletiva “definitiva”, sólida e aguerrida. Ele representa a transição entre um passado “glorioso” de frutífera exploração gomífera e a modernidade social e técnica, representada pela construção e permanência do Palácio Rio Branco. Os utensílios em exposição, usados e produzidos pelos seringueiros, aludem justamente para esse passado mítico. Ao contrário do que afirma Viana (2011), de que “[...] o percurso da exposição não obedece a uma cronologia linear” (2011, p. 52), podemos verificar, desde a primeira sala, uma linearidade narrativa de apresentação histórica e cenográfica.

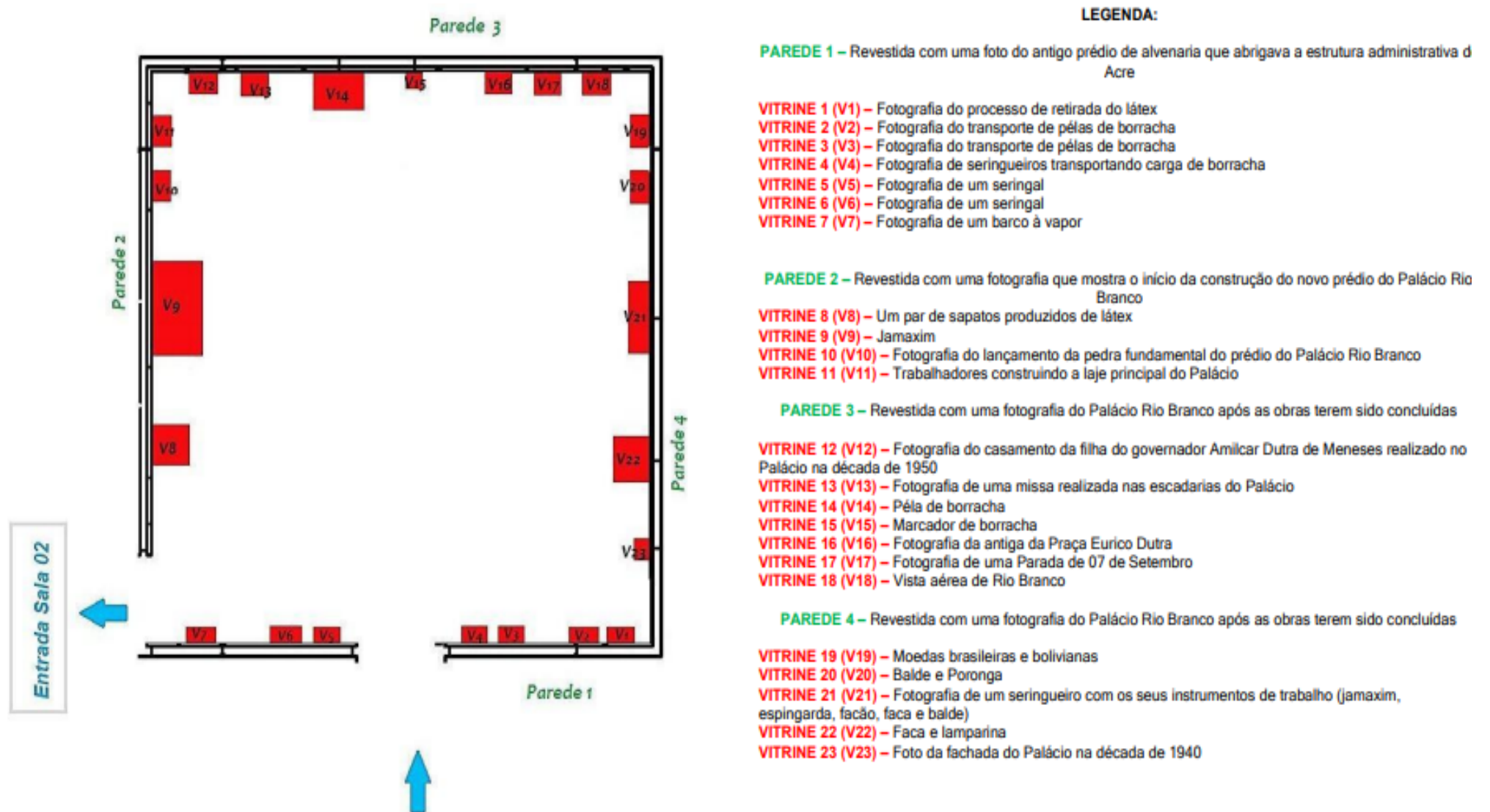
Como se observa na figura 15, as fotografias dos momentos históricos do Palácio, funcionam como marcadores temporais: à medida que sua construção avança, os objetos e fotografias expostas em cada parede vão se tornando mais “contemporâneas”. A primeira parede “temporalizada” com uma foto da antiga sede administrativa, construída em madeira, acompanhando utensílios empregados pelos seringueiros no dia a dia nos seringais, como se observa na Planta baixa da figura 16.

**Figura 15:** Foto da “Sala 01: Do Seringal ao Palácio”, mostrando fotografias dos diversos estágios estéticos e temporais perpassados pelo Palácio Rio Branco.



Fonte: Pinto (2014, p. 63).

**Figura 16:** Planta baixa e legenda dos objetos expográficos presentes na primeira sala do Museu Palácio Rio Branco.



Fonte: Pinto (2014, p. 62).

A primeira parede seria o passado “clássico”, o grande apogeu mítico, rico em produtos naturais, mas ultrapassado social e materialmente, assim como a antiga sede administrativa. A segunda parede “avança” demonstrando a “chegada da modernidade” com a construção do Palácio governamental, digno da pompa e “civildade” que os administradores e elites locais mereciam. Não por acaso, na terceira parede, “temporalizada” pela fotografia do Palácio com as obras já concluídas, os objetos da vivência seringueira dão lugar a imagens e atos das “classes conservadoras do Acre”<sup>37</sup>, por exemplo, o “[...] casamento da filha do governador Amilcar Dutra de Meneses, realizado no Palácio na década de 1950” (PINTO, 2014, p. 62), cerimônia executada agora em lugar digno dos “homens de bem”, “modernos” e “civilizados”.

**Figura 17:** Foto da “Sala 01: Do Seringal ao Palácio”, mostrando duas fotografias, uma do Palácio Rio Branco, quando suas obras já estavam concluídas, e uma segunda da antiga sede administrativa do Governo do Acre.



**Fonte:** Pinto (2014, p. 63).

---

<sup>37</sup> “Classes conservadoras” ou “homens de bem” era como se autointitulavam as elites locais, comerciantes, seringalistas e políticos, personalidades que lastreavam os diversos movimentos autonomistas do Acre. (Ver. SILVA, 2002, p. 48-49 e 60-61).

A primeira sala, assim como as demais, está ambientada para gerar uma experiência de imersão no visitante. A iluminação indireta gera um efeito crepúsculo, centrando a luminosidade nas fotografias das diversas temporalidades do Palácio, como se o seu advento simbolizasse o amanhecer, a “razão iluminista” e a saída da escuridão a qual a região estava submetida. A fotografia recobrando todo o piso da sala, mostrando a fachada do Palácio em estado de degradação, também desempenha uma função narrativa de teor simbólico, como chama atenção Viana (2011): representa a repulsa aos anos de descaso e abandono, a que o Estado do Acre estava submetido nas décadas precedentes aos governos da floresta/acreanidade.

## 2. 2. 2 - Sala 2: Revitalização do Palácio

O sentido de negação aos governos anteriores ao advento da “acreanidade” continua na “*Sala 2: Revitalização do Palácio*”. O texto de apresentação da sala expressa o teor crítico a respeito de quem a “acreanidade” buscava se distanciar: “o Palácio Rio Branco sofreu diversas obras que descaracterizaram muitos de seus elementos originais. Além disso, seu completo abandono na década de 90 levou o Palácio a um estado de intensa degradação”.<sup>38</sup>

A sala possui um espaço pequeno, recoberto por fotografias de telhas quebradas, infiltrações, dilacerações no reboco, plantas nascendo nas fissuras das paredes, imagens que evidenciam o estado degradante do Palácio antes da reforma. As fotos e o espaço apertado tentam gerar o sentimento de angústia, claustrofobia e repulsa (VIANA, 2011). Além das fotos mencionadas, o interior da sala abriga quatro mostruários com vitrines translúcidas expondo materiais usados na construção e reforma do Palácio:

O primeiro mostruário está localizado num lugar de destaque da sala, pois é o primeiro objeto que é visto pelo visitante ao adentrar a sala. Ele foi preenchido com pregos de metal no seu interior. Nele é exibida a estátua do busto de Dom Pedro I que pertencia ao mobiliário do Palácio Rio Branco – enquanto ele ainda possuía as funções administrativas. Na parte traseira do busto tem a inscrição "Homenagem da Comissão Nacional das Comemorações do Sesquicentenário da Independência do Brasil na ocasião em que a vinda dos restos mortais do herói reúne no amor da pátria todos os brasileiros. 1972".

O segundo mostruário foi preenchido com areia e nele estão expostas cinco peças de ladrilhos hidráulicos que pertenciam à decoração original do Palácio.

No terceiro mostruário são exibidas três peças de telhas de cerâmica que faziam parte do telhado do prédio, sendo que essa vitrine foi preenchida com fragmentos do mesmo material.

<sup>38</sup> Texto de Exposição/apresentação da Sala.



O quarto mostruário foi preenchido com serragem e exhibe um pedestal ornamentado de madeira que pertencia ao mobiliário do Palácio antes de seu abandono. (PINTO, 2014, p. 64-65).

Os materiais em exposição, preenchendo os mostruários, provocam certa inquietação nos visitantes pelo seu aspecto pouco sugestivo, apesar disso, não são objetos aleatórios. Pinto (2014) os analisa como a antítese dos itens exibidos, uma vez “[...] que os primeiros estão quebrados/fragmentados/destruídos e os artefatos estão inteiros [...] são testemunhos do passado e [...] integram a nova era acreana, o novo momento de modernização (PINTO, 2014, p. 64-65).

**Figura18:** Foto da “Sala 02 – Revitalização do Palácio”, mostrando a centro a estátua do busto de Dom Pedro I, peças de ladrilhos hidráulicos, telhas de cerâmica e ao fundo um pedestal de madeira.



**Fonte:** Pinto (2014, p. 67).

Essa narrativa de permanência, “coabitação” e salto temporal entre o “antigo” e o “moderno”, se mostra uma constante no discurso de acreanidade. Sua narrativa por vezes se reverte de linearidade remontando a matriz positivista, fazendo um traçado histórico retilíneo, originando-se na “Revolução Acreana” e alcançando os governos da Frente Popular. Em outros momentos, pratica saltos temporais, cortando a linearidade com uma “narrativa como origem”, que segundo Diehl (2002), projeta um salto para fora ou para além da sucessão cronológica, quebrando a “[...] linearidade do tempo, passando a operar com cortes no discurso” (DIEHL, 2002, p. 100). Apesar do apelo saudosista, observa Diehl (2002), a “narrativa como origem” não busca uma realização no passado, tampouco deseja uma inércia despreziosa no presente, ela trabalha ativamente almejando projetos no futuro.

### 3. 2. 3 - Sala 3: Vestígios da pré-história

O ideal identitário e memorial a qual a “acreanidade” fomenta e vincula-se, não engloba todos os períodos históricos da historicidade da região “acreana”, tampouco todos os sujeitos. Da mesma forma que os agentes da acreanidade não se projetam enquanto herdeiros dos “governos da década de 1990”, a narrativa identitária/museológica das “Sala 3: Vestígios da pré-história”, da “Sala 4: Povoamento Indígena” e “Sala 5: Uma terra de muitos povos”, pertencentes ao segundo eixo temático, exoneraram as culturas indígenas da matriz identitária acreana os colocando como alteridades.

O segundo eixo conta a “história do povoamento” da região, começando pela “Sala 3: Vestígios da pré-história”. Ela apresenta o passado “pré-histórico” e pré-colonial da região amazônica que viria a ser conhecida como “Acre”. Trata-se do período com maior duração temporal, mas, no entanto, ocupa o menor espaço do museu. Nele são exibidos vestígios arqueológicos, como urnas e vasos de argila, além de imagens dos geoglifos (PINTO, 2014; VIANA, 2011). O texto de apresentação da sala, ao tentar atizar curiosidade dos visitantes, acabou mostrando um pouco da concepção do discurso da acreanidade sobre essas culturas:

Círculos, quadrados, hexágonos, quadrados com círculos por dentro, muretas e valas esculpidas na terra. *É assim que aqueles que sobrevoam o Acre vêem esses misteriosos sítios arqueológicos que só existem aqui.* [grifo nosso] As pesquisas que foram realizadas nos últimos 20 anos atestam que se tratam de imensos sítios que foram habitados por grupos humanos até então desconhecidos. Esta sala mostra um pouco destes *povos pré-históricos que fabricavam* [grifo nosso] grandes urnas de cerâmica e laminas de machado com blocos de piçarras, graças à famosa falta de pedras da região. Entre 3.000 e 1.000 anos passados, pelo menos, esses foram os senhores do vale do Acre e deixaram inscritas no solo sua maior realização: os grandes e estranhos sítios geométricos na terra. Círculos de terra tão perfeitos, com 150 a 350 metros de diâmetro, só poderiam ser feitos depois de derrubadas as imensas árvores amazônicas. Além disso, a grande quantidade de terra que teve que ser movimentada para compor as valas e os muros que delimitam os sítios geométricos impressiona. Principalmente quando lembramos que esses grupos ainda não conheciam ferramentas de metal. Muitas são as perguntas que temos sobre esses povos: De onde vieram? Para onde foram? Seriam os antepassados dos índios que conhecemos? Porque construíram essas formas geométricas na terra? Esses sítios seriam grandes geoglifos, letras no chão para serem vistas de cima? Seriam fortificações de guerra? Seriam resultado de uma cultura mais avançada que começava a desenvolver uma arquitetura própria, amazônica, nessa região? Seriam apenas magia? Temos poucas respostas ainda. (VIANA, 2011, p. 55).

Em simultâneo com a negação da historicidade dessas civilizações, pelo uso não problematizado do termo “pré-história”, há uma tendência em mitificá-las, colocando suas realizações na esfera do fantástico, do “misterioso” e mítico. A distância temporal e a ausência de escrita, ao menos da forma concebida pela cultura ocidental, catapultam a

existência desses povos para fora da história, fazendo com que sua concepção seja factível apenas na esfera “mitológica”. Outro ponto “evidenciado” no texto de apresentação é identificado por Pinto (2014): para ela, o uso dos “imensos sítios” ou “grandes urnas”, “reflete uma tentativa de busca da monumentalidade e da grandiosidade no passado pré-colonial” (PINTO, 2014, p. 70).

**Figura 19:** Foto do Início do segundo eixo temático “História do Povoamento”. Sala 03 e entrada da “Sala 04 – Povoamento Indígena”.



**Fonte:** Pinto (2014, p. 68).

O espaço de acesso ao “segundo eixo temático” e a “Sala 3: Vestígios da pré-história” também revela muito sobre a narrativa museológica do Palácio. Olhando ao longe a cenografia expositiva, assim como na “Sala 01: Do Seringal ao Palácio”, se projeta um efeito visual que “apaga” os utensílios em exposição, fazendo com que as fotografias, fixadas nas paredes, sejam evidenciadas, revelando aquilo que se deve destacar, engrandecer e reverenciar, em razão da sua monumentalidade ou relevância identitária-memorial.

Como podemos notar na figura 19, o pequeno corredor, trazendo em destaque fotografias dos geoglifos, funciona como uma espécie de túnel do tempo: por ele, você



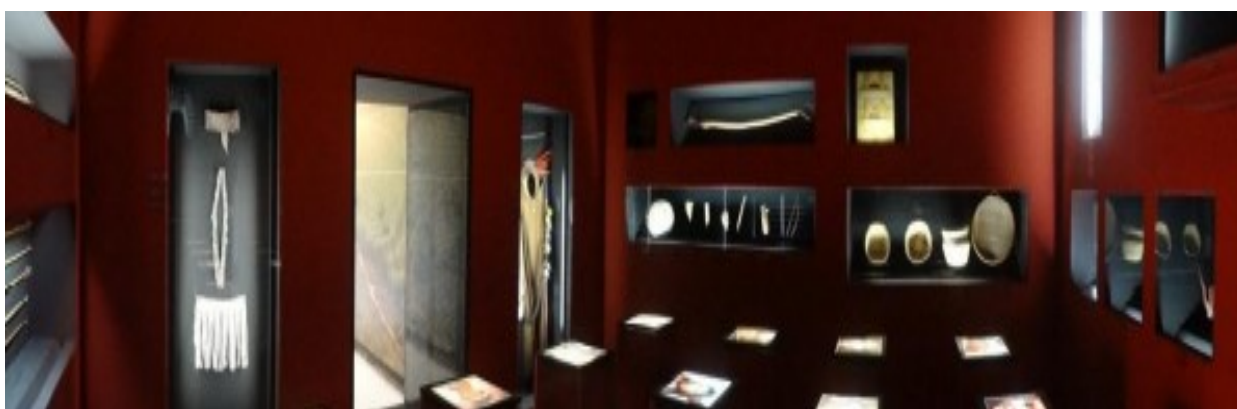
adentra o “obscuro” mundo “pré-histórico” dos antigos povos amazônicos. Não por acaso, só conseguimos observar os utensílios de cerâmica quando aproximamos o rosto das fotografias, sinalizando que estamos entrando no passado.

Existe um padrão expositivo/narrativo apelando sempre para a monumentalidade e/ou para a concebida matriz identitária privilegiada pelo discurso de “acrianidade”. Quase sempre, a monumentalidade coincide com a “identidade”, como podemos observar na “Sala 01: Do Seringal ao Palácio”, onde há um sobre-exceder do Palácio Rio Branco em detrimento dos objetos representativos da cultura seringueira. Na “Sala 3: Vestígios da pré-história” opta-se pela monumentalidade, já que atrelar os geoglifos à identidade acreana seria pouco factível.

#### 4. 2. 4 - Sala 4: Povoamento Indígena

Continuando a “trilha” temporal tracejada pela narrativa museal do Palácio Rio Branco, chegamos na “Sala 4: Povoamento Indígena”, que, como o nome deixa entrever, explica a história do povoamento do “Acre”. Ela está ornamentada com os seguintes recursos expográficos: “[...] dezesseis totens representando as dezesseis etnias existentes no Acre e vitrines fixadas na parede onde estão expostos os objetos etnográficos pertencentes a essas etnias” (PINTO, 2014, p. 73). A sala está completamente recoberta por um vermelho intenso, abrangendo as paredes, o teto e o piso, e também as caixas de exposição (PINTO, 2014; VIANA, 2011).

**Figura 20:** Foto panorâmica da “Sala 4: Povoamento Indígena”.



**Fonte:** Pinto (2014, p. 73).

Achamos pertinente expor a descrição deslumbrada produzida por Viana (2011), a respeito desta sala, pois o relato nos ajuda a mostrar a sedução e o fascínio almejado e

alcançado pelos agentes da acreanidade, ao estruturar os lugares de memória analisados, especialmente o espaço em fito.

Encontramos os objetos expostos em vitrines embutidas nas paredes fechadas em vidro e no seu interior pintado em preto produzindo um jogo de imagens ampliadas na incidência do foco de luz. A galeria de vitrines traz objetos indígenas, tais como: adornos (colares, cocares, chapéu), cachimbo, instrumentos musicais (flauta, tambor, buzina), bolsas, vestimentas, cusma, cestaria, e artefatos como borduna, arco e lança. Em termos estéticos, esta sala sem dúvida é que causa maior impacto no conjunto de salas do museu, seja pelo vermelho vibrante que cobre as paredes, chão, teto, seja pela beleza do colorido e originalidade das peças expostas e dos rostos pintados de cada etnia em destaque. (VIANA, 2011, p. 56).

Nota-se explicitamente um encantamento nas descrições da autora, algo que costuma acontecer especialmente com estudantes. Esse fato reflete o sucesso das estratégias de exposição museológica, com narrativas e intenções previamente elaboradas, que, como podemos ver, instrumentaliza até observadores atentos e imbuídos de espírito crítico. Não à toa, se referindo em especial a Viana (2011), Ana Carla C. de Lima (2011), argumenta que muitos pesquisadores, ao estudar o discurso de acreanidade/florestania, acabaram seduzidos por esta narrativa e passaram a reproduzi-la. Se isso acontece com mestrandos e doutorandos, o que podemos dizer sobre os alunos da educação básica?

No texto de apresentação da “Sala 4: Povoamento Indígena” se exalta a diversidade e riqueza cultural dos Povos Indígenas do Acre, citando também o processo de supressão étnica e cultural praticada pelo não-indígena:

Quando o homem branco chegou às terras acreanas, em meados do século XIX, *encontrou dezenas de nações indígenas que dividiam entre si o território dos altos rios acreanos*. [grifo nosso] Nos vales dos Purus e do Acre dominavam os falantes da língua Aruak como os Apurinã, Kanamari, Machineri, Madiha e outros. Nos vales do Juruá e do Abunã dominavam os temidos falantes da língua Pano, como os Kaxinawá, Jamináua, Iawanauaá, Arara e muitos outros clãs e denominações étnicas. Os primeiros brancos não entendiam nada da aparentemente confusa diversidade de povos e de línguas. Mas os povos nativos do Acre sabiam perfeitamente os territórios de seus vizinhos, perambulando pelas margens dos rios que lhes pertenciam durante o verão e voltando para a terra firme no tempo de chuva. Com a chegada dos brancos tudo mudou. Muitas nações indígenas passaram a abertura e a exploração dos seringais, outras resistiram e lutaram contra os invasores brasileiros, peruanos e bolivianos. Assim diversas tribos desapareceram para sempre, seja em razão das correrias que destruíram aldeias inteiras, seja em razão de doenças que os homens brancos trouxeram consigo e que eram fatais para os índios que aqui habitavam. *Ainda assim, os povos indígenas do Acre souberam encontrar formas de manter sua integridade étnica e chegaram até os dias de hoje*, [grifo nosso] falando suas línguas, praticando seus costumes e contando seus mitos da floresta. É um pouco da imensa riqueza cultural desses povos, expressa através de sua tecelagem, cestaria, cerâmica, arte, plumária e de outros objetos e imagens que podemos conhecer nessa sala. (PINTO, 2014, p. 73).

Levando em consideração unicamente o aspecto textual, podemos elencar dois pontos dignos de atenção. A começar pela usurpação colonialista da territorialidade indígena amazônica, algo efetuado ao denominar anacronicamente os territórios banhados pelos rios da região como sendo “acreanos”. Isso pareceria pouca coisa se concebemos a linguagem como um “espelho do real” e não como instrumento que ao descrever e nomear, conseguem construir e moldar aquilo que habitamos chamar de “realidade social”. Um segundo ponto diz respeito a uma visão essencializada e “íntegra” da identidade étnica dos povos indígenas que habitam e/ou habitavam a região do atual Estado do Acre. Sobre isso, autores como Hall (2020) e Candau (2018) destacam a impossibilidade da existência de identidades imóveis, congeladas ou “essenciais”.

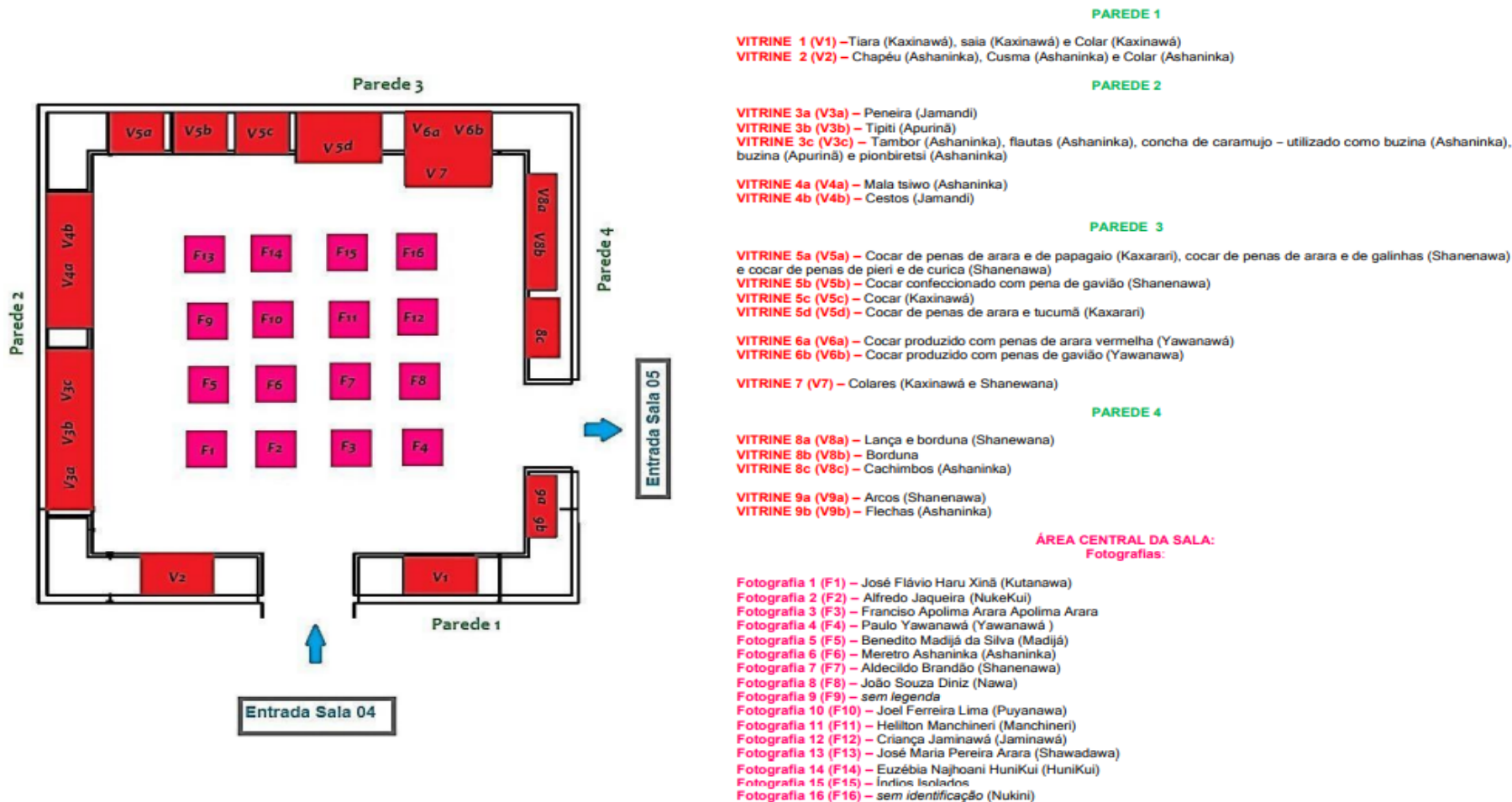
Mesmo antes da chegada do não-índio à região amazônica, já existia um rico e constante intercâmbio material e cultural entre as populações nativas. O que torna ainda mais inconcebível uma suposta “integridade étnica” na Amazônia acreana, em particular após o sangrento processo de etnocídio, enfrentado pelos povos indígenas desta região. Esse olhar essencializado e fetichista reverbera na narrativa expositiva da “Sala 4: Povoamento Indígena”, quando notamos a ênfase dada ao aspecto estético da sala, como chama atenção Viana (2011).

É como se o esplendor da apresentação, as cores vibrantes, as luzes e o “exotismo” das peças, quisesse neutralizar os conflitos e petrificar as culturas indígenas. Apesar do texto apresentar e mencionar os episódios de etnocídio e escravidão praticado contra as populações indígenas, o faz de forma eufemística. Ao explicar a caça e aprisionamento indígena, período conhecido pelos grupos indígenas acreanos como “tempo do cativo”, preferiram usar o termo “abertura de seringais”. Em vez de falar em escravidão, para frisar o regime forçado de trabalho a qual alguns grupos indígenas foram submetidos, mencionam a “exploração dos seringais”.

Assim, os conflitos, lutas e resistências, do passado e do presente, são esquecidos, restando apenas uma representação folclorizada, incitando o deslumbre e o encanto, um deleite curioso sobre o diferente, que os reduz ao anedotário e a mera “peça de museu”, atitudes classificadas por Bronislaw Malinowski (1976), como estranhos e repugnantes, empecilhos à aproximação com o diferente.

A narrativa expográfica e textual delimita os povos indígenas à condição do “outro”, sem nenhum vínculo histórico com a formação social e identitária do povo acreano, embora saibamos que a miscigenação tenha sido uma marca constante na formação do Acre. Hibridização que passou longe de estampar uma contemporização confraternizante, como faz parecer o discurso liberal de apaziguamento e estímulo à aceitação da diversidade, criticado por Silva (2014) e reproduzido pela acreanidade.

Figura 21: Imagem da planta baixa da "Sala 4: Povoamento Indígena".



Fonte: Pinto (2014, p. 75).

A marca registrada do caldeamento entre mulheres indígenas e homens nortistas<sup>39</sup>, infeliz e vergonhosamente, foi a escravidão e violência sexual, tornando comum se ouvir a frase “minha vó foi pega no laço” ou “pega com cachorro”. Frases expressivas da degradação humana praticada nas “correrias” em episódios cotidianos nos seringais acreanos.

#### 4. 2. 5 - Sala 5: Uma terra de muitos povos

A relação de identidade e diferença do discurso de acreanidade com relação aos povos indígenas surge explicitamente na “Sala 5: Uma terra de muitos povos”, dedicada a mostrar a diversidade identitária e social dos povos migrantes que “povoaram” o Acre. Os recursos expositivos usados são: fotografias fixadas nas paredes recobrimdo toda a sua extensão, seguindo o modelo das salas anteriores, dezesseis fones de ouvido, por onde se pode escutar as memórias de alguns migrantes, contando sua trajetória particular e familiar (PINTO, 2014).

**Figura 22:** Fotos da "Sala 05: Uma Terra de Muita Gente", fotografia de representando a migração “nordestina” e libanesa.



Fonte: Pinto (2014, p. 78).

As fotografias apresentam sujeitos de diversas nacionalidades, regiões e grupos étnicos: “nordestinos”, negros, árabes e europeus. Nos fones de ouvido, podemos conhecer o relato das seguintes personagens:

**Salua de Oliveira Nogueira Safir**, de ascendência árabe, nascida em 28/03/1953 em Rio Branco, filha de pai libanês e mãe acreana.

<sup>39</sup> Como escreve Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011), em “A invenção do nordeste e outras artes”, o termo nordeste é uma construção social e discursiva, “Até meados da década de 1910, o Nordeste não existia. Ninguém pensava em Nordeste, os nordestinos não eram percebidos” (2011, p. 13). Portanto, referências ao termo “nordestino”, visando datas anteriores a aproximadamente 1910, se trata de um anacronismo e generalização. Em vista disso, empregamos o termo nordestino sempre entre aspas ou preferimos usar a palavra nortista, forma pela qual eram chamados.

**Veriana da Silva Brandão**, ascendência negra, nascida no município de Xapuri em 1933, de pai piauiense e mãe cearense.

**Florentina Esteves**, ascendência européia, pai espanhol e mãe italiana, nascida em Rio Branco em 30/06/1931.

**Otávio Gomes Dantas**, ascendência nordestina, nascido na cidade Estiva de Extremoz, no Rio Grande do Norte, em 15/07/1923.

**José Guilherme de Almeida**, ascendência negra, nascido no dia 23/05/1923 no Seringal Monte Alegre, no Município de Plácido de Castro, filho de pai baiano (neto de africano) e mãe acreana.

**Íris Célia Cabanellas Zannini**, de ascendência europeia, nascida na cidade de Rio Branco em 03/07/1938 de pai espanhol da Galícia e mãe paraense.

**Pedro Gomentino Borges**, natural do Município de Sena Madureira, descendente de nordestinos, pais paraibanos, nascido em 02/04/1922.

**Hélio César Koury**, nascido em 25/02/1928 em Belém do Pará, filho de pai libanês e mãe cearense, representando a ascendência árabe nessa sala. [grifos do autor]. (VIANA, 2011, p. 60).

Eles representam os muitos povos que formaram a sociedade acreana segundo o discurso da “acrianidade”. Essa “diversidade”, como escreve Pinto (2014), tenta “[...] desmitificar a ideia de um Acre formado apenas por nordestinos, pois, de acordo com o discurso expositivo, as terras acreanas e a época do ‘ouro negro’ atraíram pessoas do mundo inteiro” (2014, p. 77). Contudo, a mesma autora identifica que “[...] não há menção aos povos indígenas, o que dá a entender que essas populações estão desconectadas do restante da sociedade” (2014, p. 78). Isso mostra, como ressaltamos, o padrão identitário da “acrianidade”, que para se afirmar exclui os “indesejados”, os representando como exóticos e intrigantes, reduzidos a “objeto de museu”.

## 5. 2. 6 - Sala 6: Em defesa da floresta

Continuando nossa “visita” pelo Museu Palácio Rio Branco, chegamos à “Sala 6: Em defesa da floresta”, a mais significativa do ponto de vista da formação discursiva da acrianidade. Aqui são afirmados, por diferentes linguagens, alguns padrões enunciativos agenciadores das memórias e identidades dos acreanos.

Ela representa as lutas históricas que o “povo do acreano” teve de enfrentar para garantir e definir seu território e identidade. O piso está recoberto por uma fotografia da copa das árvores, tracejada e oscilando por tons de verde-claro e verde-escuro, colorido inserido para gerar a sensação de estarmos pisando e adentrando a floresta, espaço de batalhas “gloriosas” e lugar de “heróis inigualáveis”. Na parede central, a primeira que avistamos a partir o *hall* do palácio, se projetam os “guerreiros” da floresta, caminhando em fileira entre as árvores e arbustos, fazem parte de um piquete da “Força Revolucionária Acreana”,



liderados por José Plácido de Castro, no ano de 1902.

**Figura 23:** Foto da “Sala 06: Em Defesa da Floresta”, expondo ao centro a fotografia de um piquete da Força “Revolucionária” Acreana caminhando na floresta, à direita a fotografia do grupo de seringueiros participantes do empate no Seringal Senápolis, na esquerda os recortes de jornais sobre o líder seringueiro Chico Mendes.



Fonte: Pinto (2014, p. 83).

Na parede direita, um grupo de seringueiros, munidos com armas de fogo, foices e facões, realizam um Empate no Seringal Senápolis, Município de Boca do Acre (AM), em 1979, liderados pelo sindicalista e seringueiro Wilson Pinheiro (VIANA, 2011). À esquerda, “Chico Mendes é representado por meio de uma série de recortes de manchetes jornalísticas de diferentes países (The Washington Post, El País, Le Monde), formando um grande mural dedicado à sua memória” (PINTO, 2014). Além das fotografias fixadas nas paredes, observam-se cinco caixas de exposição, levemente “camufladas” em função da sua coloração preta. Dentre os objetos expostos, chama atenção uma espingarda calibre 16, fixada na frente da fotografia dos seringueiros participantes do empate no Seringal Senápolis (PINTO, 2014; VIANA 2011).

Acompanhando os recortes jornalísticos sobre Chico Mendes, situam-se mais duas caixas de exposição, exibindo fotografias de seringueiros. As duas vitrines vêm para nos lembrar que além de homem reconhecido internacionalmente “Chico” também era

seringueiro. As duas caixas restantes expõem algumas garrafas vazias, encontradas no Seringal Bom Destino, em Porto Acre. A função simbólica e narrativa atribuída às garrafas recebe interpretações distintas. Para Pinto (2014), representam a “Revolução Acreana”, pois o Seringal Bom Destino foi utilizado como Quartel-General pela “junta revolucionária” do Baixo Acre, na última fase do conflito (ver Croqui, na figura 25).

**Figura 24:** Foto da “Sala 06: Em Defesa da Floresta”, expondo em fito as páginas dos jornais internacionais estampando o líder sindical e seringueiro Chico Mendes. No canto esquerdo, quase sumindo da imagem, poderemos ver as garrafas vazias encontradas no Seringal Bom Destino, em Porto Acre.



Fonte: Pinto (2014, p. 83).

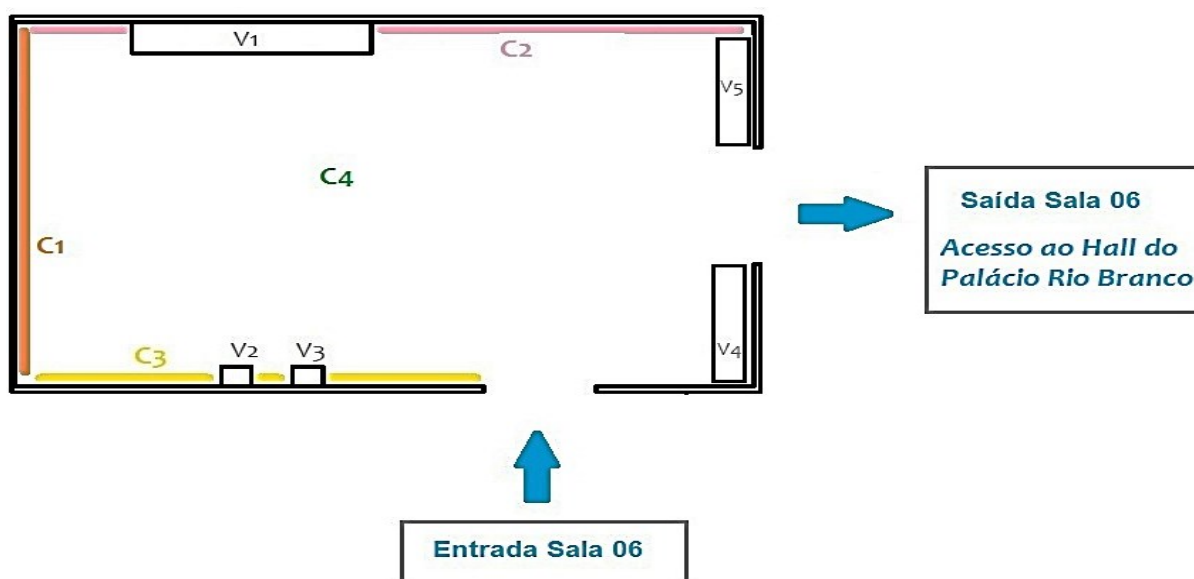
Ao entrevistar Jorge Viana e indagar sobre as garrafas de bebidas vazias, Viana (2011) conseguiu “extrair” outros significados, elas serviriam para mostrar “[...] como o Acre já tinha acesso à modernidade desde a época em que tinha início a formação dos grandes seringais” (2011, p. 62). Por se tratar de bebidas de conhecidas marcas internacionais, elas seriam vestígios comprobatórios do “[...] quanto o Acre já era ligado internacionalmente, pelas vias fluviais, ao que de mais novo havia no mundo naquela época” (2011, p. 62).

Evidentemente, as duas interpretações não se excluem, uma vez que há uma polifonia muito intensa na narrativa museológica da “Sala 6: Em defesa da floresta”. Nela, vemos inseridos os pilares do discurso de acreanidade: o acreano como um povo guerreiro; a



linearidade traçada por uma sucessão de conflitos, que encontra nos governos de Frente Popular seus legatários e correspondentes; o culto aos heróis e a matriz econômica do desenvolvimento sustentável. Por isso, evidencia-se o verde das “imensas árvores amazônicas”<sup>40</sup>, protegidas por um povo aguerrido, detentor de um “modo de vida muito característico e especial”<sup>41</sup>, tudo isso amarrado e contado por uma narrativa como origem, que traz uma perspectiva, segundo Diehl (2002), de futuro utópico no passado.

**Figura 25:** Croqui da “Sala 06: Em Defesa da Floresta”.



**LEGENDA:**

Vitrine 1 (V1)	- Rifle utilizado pelos seringueiros para caça e defesa pessoal
Vitrine 2 (V2)	- Fotografia de seringueiros
Vitrine 3 (V3)	- Fotografia de seringueiros
Vitrine 4 (V4)	- Garrafas vazias de bebidas encontradas no Sítio-Histórico Ambiental do Seringal do Bom Destino
Vitrine 5 (V5)	- Garrafas vazias de bebidas encontradas no Sítio-Histórico Ambiental do Seringal do Bom Destino
Cena 1 (C1)	- Fotografia da tropa que lutou na Revolução Acreana
Cena 2 (C2)	- Fotografia de um grupo de seringueiros reunidos antes de realizarem um empate
Cena 3 (C3)	- Série de recortes de manchetes de jornais sobre Chico Mendes
Cena 4 (C4)	- Fotografia do dossel florestal amazônico

**Fonte:** Pinto (2014, p. 82).

As garrafas, portanto, funcionam como fios condutores ligando o passado idealizado ao presente modernizado e o futuro utópico em construção pelos agentes da acreanidade. Enquanto signo da “Revolução Acreana”, em função do seu local de achamento, servem como “ligas”, conectando pela sua elasticidade as lutas dos Empates e a figura de Chico Mendes com a “Revolução Acreana”. Não por acaso, estão situadas na interseção entre a

<sup>40</sup> Texto de exposição, transcrito pelo autor.

<sup>41</sup> Texto de exposição, transcrito pelo autor.

fotografia do Empate do Seringal Senápolis e os recortes dos jornais sobre Chico Mendes, como podemos ver na figura 25.

No texto de apresentação da “Sala 6: Em defesa da floresta” identificamos também essa “liga” polissêmica interligando os pilares da discursividade da acreanidade. Nele, vemos traçado a caminhada beligerante de guerras e conquistas, travadas ao longo do tempo pelo “povo acreano” contra “estrangeiros”, o “sistema de Território Federal” e a “fronteira agropecuária”:

O povo acreano, formado por tanto e diferentes raças, construiu sua singular identidade a partir diversas lutas que teve que travar ao longo tempo pela conquista de seus direitos mais essenciais.

Desde os dias da dominação estrangeira e da ameaça da implantação do Bolivian Syndicate nesta região que os primeiros acreanos tiveram que pegar em armas para garantir que essas terras fizessem parte do Brasil, lugar de origem da esmagadora maioria dos seringalistas e seringueiros que aqui se encontravam, exatamente há um século atrás.

Depois veio o tempo das revoltas autonomistas que lutaram contra o sistema de Território Federal e que não permitia que os acreanos exercessem plenamente sua cidadania. Tratava-se então de conquistar o direito de votar para escolher democraticamente seus governantes, do direito a uma arrecadação e um orçamento próprios, do direito a ter uma constituição verdadeiramente acreana. Foi uma longa luta de 58 anos para até que, em 1962, o Acre passou a ser um estado autônomo como todos os outros da federação brasileira.

Finalmente, quando a expansão da fronteira agropecuária brasileira, promovida pela ditadura militar nos anos 70, chegou ao Acre, depois de arrasar as florestas de Mato Grosso e de Rondônia, foi preciso novamente lutar. A desapropriação seringais, a implantação de grandes projetos agropecuários, a expulsão de ribeirinhos, índios e seringueiros de suas terras tradicionais e o crescimento dos bolsões de miséria em torno das cidades acreanas levou a formação da Aliança dos Povos da Floresta. Os empates, feitos por homens, mulheres e crianças, passaram a impedir a derrubada da floresta.

Não só para defender as imensas árvores amazônicas. Mas, principalmente, para manter um modo de vida muito característico e especial, criado por uma sociedade que surgiu graças ao leite de uma das muitas árvores dessa imensa floresta. Essa luta foi reconhecida por todo o planeta e mais uma vez foi vitoriosa.

Por isso essa sala mostra imagens e objetos que contam um pouco dessa história de lutas e de alguns dos homens que pagaram com suas próprias vidas pelo direito da sociedade acreana determinar seu caminho no mundo.

Essa narrativa “fenomenal” de conquistas “épicas” e “fabulosas” protagonizadas pelo “povo acreano”, contada no texto, sinaliza uma confusão entre memória e história. Ambas são representações do passado com características semelhantes, imbricadas em um processo dialético que se retroalimenta, mas que não se confunde. A memória pode ser caracterizada pela sua relação direta e afetiva com o passado, propriedade que garante o reconhecimento e a formação de identidades culturais entre os membros do grupo. Além disso, tende à criação de mitos e símbolos, promovendo alterações memoriais intencionais ou não, em função da sua mediação pelo tempo presente visando adornar o passado (RICOEUR, 2007; JOUTARD,

2007).

Tais características, em maior ou menor grau, são encontradas nos textos, imagens e objetos que constituem a narrativa museológica do Museu Palácio Rio Branco, em especial na “Sala 6: Em defesa da floresta”. Ao alegar apresentar a “história” dos “acrianos” através do simbolismo do próprio Palácio, dos objetos e imagens, o discurso da acrianidade opera uma seleção e hierarquização das memórias, classificando os sujeitos e objetos dignos de lembrança. A notar, a centralidade dedicada às figuras consideradas “heroicas” e a exclusão dos povos indígenas como partícipes da formação identitária acriana, como observamos na “Sala 5: Uma terra de muitos povos”.

O que testemunhamos no Museu Palácio Rio Branco nos permite identificar, com base em Philippe Joutard (2007), como uma história-memória, distorção simbiótica realizada por uma história “científica” e “triumfante”, ocupada/enganada em fazer ressurgir integralmente o passado, obcecada pela objetividade e a universalidade, instaura uma narrativa maniqueísta e ufanista, entretida em delimitar os espaços onde “[...] as minorias e os vencidos não têm direito à cidadania” (2007, p. 227), e são relegados ao esquecimento em prol da unidade identitária. Essa história, dominante singularmente no século XIX, ainda finca raízes na história escolar, ambiente aonde história e memória costumam se entrecruzar, em razão das especificidades da cultura escolar (DOSSE, 2003; NAPOLITANO, 2018).

A história-memória, “heroica e valente”, como escreve Tião Viana<sup>42</sup> ao prefaciar Formação histórica do Acre, de Leandro Tocantins (2009), é descrita por Joutard (2007) como uma história essencialmente homicida e obscena, “[...] o mais perigoso produto que a química do cérebro humano já produziu” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 27). Conivente com as guerras, a escravidão e os genocídios, cúmplice das discriminações e formas de colonialidade, engendra traumas, instaura o silêncio das vítimas e corteja os algozes, mediando e criando a surdez nos ouvintes (NAPOLITANO, 2018).

Diferente disso, pensamos uma história inegavelmente tendente à seleção, mas, ao contrário da memória, se trata de uma opção declarada e orientada, mediante hierarquizações e classificações, objetivando combater o esquecimento, não nos permitindo negligenciar os fatos indiscriminadamente, como fez o discurso de acrianidade ao embelezar o passado almejando a autopromoção no presente e no futuro.

Equivalente arbitrariedade não costuma acontecer com a história, que na maioria das vezes instaura uma distância temporal e lança o historiador a escrever sobre o que não viveu,

---

<sup>42</sup> Ver Tocantins (2009, p. 21-25).

retirando a ligação espontânea e simbólica que transcorre ao tratarmos da memória. O historiador, mesmo possuindo seu lugar de fala e de produção estritamente marcados, estrutura sua construção do passado por regras coletivas e institucionais, e não está autorizado a inventar ou ocultar os eventos representados, ainda que lhe seja admitido ressignificar, tecer novas tramas e ligações de série (DOSSE, 2003; JOUTARD, 2007; RICOEUR, 2007).

Na “Sala 6: Em defesa da floresta” há um processo de identidade e alteridade balizado pela territorialização do espaço, como identifica Moraes (2016). Nessa perspectiva, o território é uma produção concreta e abstrata, formado, definido e redefinido pela ação de múltiplos sujeitos, nas vivências e relações de poder no cotidiano. Com isso, temos a formação de identidades territoriais, mediadas por duas dimensões: a memória coletiva que, por meio da narrativa, cria e reconhece uma “origem comum” e a referência espacial. Dessa forma, a memória trabalha fornecendo referências históricas e geográficas para a definição das identidades.

Woodward (2014) demonstra que essas identidades possuem uma condição relacional, “[...] isto é, para que uma identidade exista se faz necessário que haja algo fora dela, outras identidades que ela não é. É por meio da ‘relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, [...], com aquilo que é seu exterior” (MORAIS, 2016, p. 49). Existe nas formações identitárias uma construção social mediada pela interação entre espaço e tempo, fricção agenciadora das identidades e diferenças, definidas conforme relações de poder. Na prática, quem detém o poder está “legitimado” a delimitar a identidade e a diferença, estabelecendo o nós e eles, o de dentro e o de fora, o bárbaro e o civilizado (SILVA, 2014).

No texto de apresentação da “Sala 6: Em defesa da floresta” verificamos o choque constante entre o “de fora”, a alteridade, e o “de dentro”, a identidade. Primeiro projeta-se a ameaça internacional com “implantação do Bolivian Syndicate”, esse “outro”, no discurso identitário acreano, também pode corresponder aos bolivianos, peruanos e norte-americanos. A segunda “ameaça externa” passou a ser o Governo Federal, “[...] que não permitia que os acreanos exercessem plenamente sua cidadania”<sup>43</sup>; dessa vez, “o de fora” era particularmente personificado na figura do administrador federal, geralmente descrito, como mostra Silva (2002), como corrupto, autoritário e relapso, “pouco afeito às suas obrigações” (2002, p. 31). Com a “autonomia” em 1962, o “inimigo” passou a ser o “paulista”, homens da “agropecuária” que chegaram “[...] ao Acre, depois de arrasar as florestas de Mato Grosso e de Rondônia, foi preciso novamente lutar”<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Texto de apresentação da sala, transcrito pelo autor.

<sup>44</sup> Texto de apresentação da sala, transcrito pelo autor.

## 2. 2. 7 - Sala 7: Centenário do Tratado de Petrópolis

Da “Sala 6: Em defesa da floresta” passamos à sétima e última, a “Sala 7: Centenário do Tratado de Petrópolis”, onde ostentam-se mapas originais das fronteiras das “primeiras ocupações” do Acre e fotografias das personalidades presentes no dia da assinatura do Tratado de Petrópolis. Os objetos expográficos são apenas dois: a espada usada pelo “herói” acreano Plácido de Castro durante os combates da “Revolução Acreana”, e a primeira bandeira do Acre, criada por Luiz Galvez, então Presidente do Estado do Acre Independente em 1899, pelo Decreto de n.º 02 (BEZERRA, 2006; VIANA, 2011).

**Figura 26:** Foto da “Sala 7: Centenário do Tratado de Petrópolis”, em destaque a primeira bandeira do “Estado” do Acre, os mapas “originais”, a espada e o quadro de Plácido de Castro.



**Fonte:** Antonio Maicon Batista Bezerra, 04 de agosto de 2022.

Na sala há também um “retrato” de Plácido de Castro, feito por um pintor inglês, em 1907, pertencente ao acervo do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro. Encontramos igualmente uma fotografia em “tamanho natural”, na entrada da sala, do Barão do Rio Branco, personagem homenageado em 1943, com a nomeação do palácio. Na sequência, um painel imitando papel envelhecido desenrolando-se até o chão, trazendo na parte superior uma fotografia, em preto e branco, da face do Barão de Rio Branco, mostrando abaixo, a data da “[...] comemoração do centenário da assinatura do Tratado de Petrópolis (1903-2003) com

uma legenda explicativa do evento e o nome das personalidades presentes no dia da assinatura do tratado” (VIANA, 2011, p. 68).

A cenografia foi trabalhada para evidenciar os itens simbólicos da identidade acreana, recebendo uma pintura em preto, fitando os pontos iluminados nas vitrines, alvejadas por uma rarefeita luz amarelada. A vitrine de exposição da espada usada por Plácido de Castro foi ainda mais destacada, mostrando reverência ao “herói” máximo da “identidade acreana”, elevado e içado ao lugar de “superioridade”, em virtude de a espada estar suspensa por um fio incolor, dando a impressão de estar suspensa no ar, recurso expositivo, como nos conta Viana (2011), considerado uma marca registrada da cenógrafa Bia Lessa.

A glorificação aos “heróis” da identidade acreana encontra-se potencializada ao grau máximo no saguão principal do térreo, acessado através das salas “Centenário do Tratado de Petrópolis” e a “Sala 6: Em defesa da floresta”. Lá encontramos “peça final” da narrativa museológica do Museu Palácio Rio Branco, um imenso quadro, encomendado pelo então governador Jorge Viana, ao pintor e artista plástico acreano Sansão Pereira.

Pela sua suntuosidade, provoca-nos uma sensação de estupefação, sentimento de admiração e perplexidade, que inclusive, nos abateu quando visitamos o Palácio em 2016, na condição de graduados, pondo-nos imediatamente a refletir e a problematizar. Tamanha monumentalidade passa uma mensagem que grita aos sentidos do visitante, tem de possuir um significado, uma intenção muito urgente e valorosa, pensamos na ocasião. O quadro que leva a extensão de uma parede inteira, segundo revela Pinto (2014), é considerado uma das maiores óleo sobre tela do Brasil, chegando a medir 9,5 metros de altura e 6 metros de largura<sup>45</sup>, constituindo-se no principal elemento visual inserido no interior do prédio.

A pintura representa o mito fundador da “identidade acreana”, a “Revolução Acreana”, e coteja o “tipo ideal” dessa identidade, Plácido de Castro. Segundo o discurso oficial da acreanidade, trata-se de uma “Homenagem do Governo do Estado ao povo acreano e seus heróis revolucionários, que souberam construir um Acre livre e soberano”. Contudo, ao repararmos aos detalhes, as cores, os sujeitos evidenciados e a disposição dos personagens, não vislumbramos um tributo ao “povo acreano”, tampouco aos “heróis revolucionários”, mas sim, apenas um capítulo a mais da história-memória grandiloquente, obscena e violenta, que assistimos na “Sala 6: Em defesa da floresta” e em outros lugares de memória.

O quadro é cortado por duas colorações: uma à esquerda, acompanhando todo o cenário da pintura, do canto superior ao inferior, “do céu à terra”, trazendo um vermelho

---

<sup>45</sup> Viana (2011) informa as dimensões do quadro como sendo “seis metros de largura e oito de comprimento” (p. 71).



sangue com tons escurecidos. À direita, partindo da borda superior, nuvens brancas se projetam, levando para o “oeste” o vermelho intenso e trazendo uma sensação de frescor e limpidez por onde passa. Um pouco abaixo, no centro da pintura, o branco começa a ceder espaço a um tênue amarelo, uma aurora resplandecente que surge do cume das árvores, fazendo um entrelaçamento entre o verde e o amarelo, jogo de cores que lembram a bandeira do estado do Acre.

**Figura 27:** Foto da pintura do artista plástico Sansão Pereira, situada no *hall* do Palácio Rio Branco. No canto inferior direito, podemos ler a mensagem assinada por Jorge Viana: “Homenagem do Governo do Estado ao povo acreano e seus heróis revolucionários, que souberam construir um Acre livre e soberano”.



**Fonte:** Antonio Maicon Batista Bezerra, 07 de julho de 2022.

Essa “aurora” parece ser puxada pela figura ressaltada e pomposa de Plácido de Castro, montado em um grande cavalo branco, vestindo trajes militares de igual cor. Ele cavalga rumo à extremidade inferior esquerda, trazendo a luz para esse espaço ainda fosco e vermelho-escuro. Hasteada sobre sua cabeça, está a bandeira do Estado do Acre, tremulando em meio às nuvens esbranquiçadas.

Em paridade ao “majestoso homem de branco” montado a cavalo, no entanto, em profundidade, obscurecidos no cinza e vermelho do segundo plano, reparamos o que parece ser alguns seringueiros/combateres, amontoados, não identificados e homogeneizados. Quase todos sem montaria, com a exceção de um único personagem, claro, para não “obscurecer” o “grande herói”, montado em um cavalo preto e caminhado em sentido oposto ao de Plácido de Castro.

Ao observarmos o quadro na companhia dos alunos, durante a primeira visita<sup>46</sup>, percebemos que esse cenário parece se inspira na foto do piquete de seringueiros/combateres da “Força Revolucionária Acreana”, exposto na “Sala 6: Em defesa da floresta”. Nota-se, contudo, algumas diferenças na disposição e cores envolvendo os personagens. Na foto, Plácido de Castro, embora realmente montado em um cavalo branco, não está situado em primeiro plano e muito menos veste branco, caminha recuado e descentralizado à direita, vestindo uma camisa preta, o que lhe deixa quase imperceptível, uma vez que, a fotografia está em preto e branco, fazendo o escuro de sua roupa se mistura com a sombra da vegetação.

Além de reproduzir a composição da fotografia do Piquete da “Força Revolucionária Acreana” de 1902, a obra de Sansão Pereira, parece igualmente inspirada na tela *American Progress*, de 1872, produzida por John Gast, onde se expressam os valores e o ideário norte-americano do “Destino Manifesto” da/na “marcha para o oeste” (BORGES, 2015; FROTA, 2020).

O vermelho-escuro intenso, em Sansão Pereira, que não aparece em *American Progress*, carrega um duplo significado, simboliza o sangue derramado nas batalhas, a natureza guerreira, valente e intrépida do “acreano”, que com sague, suor e lágrimas, conseguiu libertar e conquistar este território. O segundo sentido interpretativo, a que podemos chegar, se encora no paralelo com a pintura *American Progress*. Neste caso, o vermelho-escuro seria aqueles territórios ainda em barbárie, obscuros e incivilizados, logo não dominados, ocupados ou resgatados pelo “libertador” do Acre, que em seu cavalo branco traria a luz, a civilidade e a liberdade.

---

<sup>46</sup> Visita realizada com a turma 302, no dia 08 de julho de 22.



**Figura 28:** Quadro American Progress do artista John Gast, de 1872.



**Fonte:** Frota (2020, p. 84).

Não há, portanto, uma homenagem a nenhum outro sujeito – seringueiro, ribeirinho, castanheiro ou indígena – que não a Plácido de Castro e ao mito fundador do Acre, a “Revolução Acreana”. As hierarquizações e relações de poder aparecem explicitamente marcadas pelo espaço delimitado a cada personagem. Escolha de cores e disposição, que deixa manifesto a concepção de história e memória adotada, revelando uma semântica histórico-política dos conceitos antitéticos assimétricos<sup>47</sup>, como escreve Reinhart Koselleck (2006), opondo o bárbaro e o civilizado, o Homem e o não-homem, o super-homem e o sub-homem.

Nos elementos elencados, como em qualquer discurso, “Nada aqui é gratuito”, como declara Dolores Niete, esposa do ex-governador Jorge Viana, engenheira de forte protagonismo na concepção dos novos espaços do Museu Palácio Rio Branco. Um fator que escancara a relevância da tela de Sansão Pereira para a discursividade da acreanidade, é o fato

<sup>47</sup> Conceito desenvolvido por Reinhart Koselleck (2006) na obra “Futuro passado: Contribuição á uma semântica dos tempos históricos”, designa conceitos/termos assimétricos e desigualmente contrários. Há uma divergência no reconhecimento da nomeação, pois as palavras implicam o reconhecimento mútuo, nos conceitos antitéticos assimétricos, os sujeitos consideram-se mencionado ou chamado, mas não reconhecidos. Isso revela uma unidade de ação política e social de singularização universal, ou seja, proclama-se o direito exclusivo a universalidade e cria-se conceitos opostos discriminatórios e excludentes. (2006, p. 191-3).

de que a despeito do desejo de “retorno as origens”, de “restauração” e “originalidade”, uma das únicas adaptações, “[...] comentadas e controversas foi a alteração de uma coluna original do palácio para receber o quadro de grande porte do pintor Sansão Pereira” (VIANA, 2011, p. 51).

Isso porque, a obra precisava ficar situada logo abaixo da claraboia, artifício também introduzido na reforma, localização que lhe permitia receber luz natural, dando ainda mais vivacidade e “esplendor” à pintura. O quadro ainda traz um componente muito interessante a ser analisado. A relação de complementaridade, intercâmbio e diálogo entre memória e história. Tal relação, sempre presente no conhecimento histórico, acontece neste caso pela ligação do artista Sansão com a “Revolução Acreana”. Ele “[...] nasceu no Acre, no Seringal Capatará, seu pai foi um oficial que participou da Revolução Acreana. Ao término da Revolução, Plácido de Castro comprou este mesmo seringal” (VIANA, 2011, p. 72).

Deste modo, ao pintar o que seria o quartel-general das tropas “revolucionárias” (PINTO, 2014), Sansão Pereira o representa incluindo o cenário familiar do Seringal Capatará, usado como significado e inspiração para sua criação artística (VIANA, 2011). Há uma inegável fluidez no conhecimento histórico, que não nos permite concebê-lo separado das memórias e experiências individuais ou coletivas. Consoante destaca José D’Assunção Barros (2009), de algum modo “[...] a historiografia é de fato um dos inúmeros ‘lugares de memória’” (2009, p. 38) e a “Memória e Historiografia parecem querer uma englobar a outra, anunciando seus infinitos de possibilidades” (2009, p. 38).

Durante muito tempo, história e memória foram consagradas como “polos rivais”, com interpretações mutuamente excludentes que costumavam e ainda costumam conceber a memória como sinônimo de irracionalidade e imprecisão, impensável do ponto de vista científico, existindo apenas enquanto objeto da história (VIEIRA; CORÁ, 2012; BONA, 2010; DOSSE, 2003). Nessa linha de entendimento, classificada por Dosse (2003), como “um falso dilema”, a história começa somente onde acaba a memória e a tradição, concepção que se aproxima de uma física social, situada fora do vivido.

Não devemos, dessa maneira, pensar a relação entre história e memória enquanto sinônimo ou oposições auto-excludentes. Apropriado seria imaginá-las imbricadas em um processo dialético que se retroalimenta, como podemos observar nas salas do Museu Palácio Rio Branco, de modo excepcional na pintura de Sansão Pereira, que possibilita essa “invasão” e dialogicidade entre as duas representações. Experiências, afetos, irritações e sensibilidades, quer queiramos ou não, acabam transbordando para o campo historiográfico e moldando a construção do saber. Acontecimento, vale ressaltar, presente tanto na produção histórica

quanto na atividade docente.

Fugir a esse antagonismo “duro” opondo história e memória, fazendo aproximações cuidadosas, significa paradoxalmente delimitar as fronteiras, impedindo um autoengano personificado na história-memória. Entretanto, ao nos contrapormos a essa história-memória asséptica e distanciada, não podemos inverter a balança e sermos cúmplices com o excesso de memória, como verificamos no discurso de “acreatividade”. A superabundância de memórias possibilita, escreve Joutard (2007), as “memórias orgulhosas”, caracterizadas pelo sentido de dominação e pela afirmação de verdades incontestes, “[...] que apresenta uma visão de mundo perfeitamente organizada, com resposta para tudo” (2007, p. 230), interditando a crítica e a reconciliação ao saturar o passado.

Esta memória que pretende tudo guardar, habituar e repetir, transbordando signos e símbolos nos lugares de memória, acaba gerando uma impossibilidade de reflexão e transformação, cujo efeito colateral desemboca no próprio esquecimento. Ademais, as “memórias orgulhosas”, ao promover enquadramentos memoriais<sup>48</sup>, utilizados, inclusive, nos regimes totalitários, tornam-se instrumento de morte, onde se mata e morre em nome da memória (DOSSE, 2003; JOUTARD, 2007; NAPOLITANO, 2018).

Não podemos entender e fomentar a memória coletiva na linha halbwachiana, projetando uma coesão social determinante e avassaladora, reflexo de uma identidade grupal dominante, centralizada e coesa, desalojando os sujeitos das suas individualidades e subjetividades (DOSSE, 2003). Esse “tipo” de memória coletiva, a qual podemos notar no Monumento ao Soldado Seringueiro Desconhecido da “Revolução Acreana”, no Memorial dos Combatentes da Revolução Acreana do Calçadão da Gameleira e na “homenagem” “ao povo acreano e seus heróis revolucionários” pintados por Sansão Pereira, representa memoriais extratoras de individualidades, empecilho da ação e resistência.

Ao teorizar essa concepção de memória coletiva, Halbwachs (2003) previa como antagonica uma “história arrogante”, estritamente crítica e conceitual, distanciada e laicizante, situada fora da experiência. Retratava o completo oposto da memória, tida como mágica e flutuante, “[...] inteiramente do lado do vivido, enquanto os ‘acontecimentos históricos desempenham o mesmo papel que as divisões do tempo marcadas sobre um relógio ou

---

<sup>48</sup> O conceito de enquadramento da memória ou trabalho de enquadramento, é usado por Napolitano (2018), com base Michael Pollak (1989), representa uma operação da memória coletiva visando manter a coesão social do grupo. O enquadramento da memória tenta oferecer quadros de referências comuns, como língua ou território, se utilizando de bases históricas, artimanha de legitimação garantidora de razoabilidade narrativa. Os enquadramentos e associações referenciais são guiadas, ressalta Pollak (1989), “pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro” (1989, p. 9-10).

determinadas pelo calendário'" (DOSSE, 2003, p. 280). Seu traço distintivo seria a exterioridade temporal, caracterizada por "um saber abstrato' [...] indispensável para restituir um passado fora da dimensão do vivido" (DOSSE, 2003, p. 281).

A história seria o antídoto da memória, neutralizando e "curando" a diversidade, o efêmero e o aleatório pela "injeção" de continuidade, "princípio ativo" "intrínseco" ao saber histórico. Formaria, observa Dosse (2003), o espaço e o tempo "[...] da objetividade absoluta, da não-implicação do sujeito histórico, da simples transcrição do que estava apenas no plano factual [...] afastado de qualquer apego memorial" (2003, p. 282) ou procura identitária.

Aproximar história e memória se desfazendo desse olhar simplista, observa Dosse (2003) e Joutard (2007), nos permite alcançar a dimensão humana do/no conhecimento histórico. É afiançar o professor historiador como uma "sentinela" do passado, capaz de abordar os traumatismos históricos e pessoais, sem escrever ou narrar uma história fria e letárgica, produtora de indivíduos e atitudes *blasé*, como descreve Simmel (1967). Sem esquecer da crítica histórica, ciente da fragilidade das fontes, compreendendo, finalmente, como realça Goff (2013), que todo documento é um monumento, e, como tal, também faz parte da memória coletiva.

Esse conjunto de convergências, possibilitarão, classifica Dosse (2003), uma nova história social da memória. Nomeada por Joutard (2007), como "história modesta", consciente da incompletude constitutiva da história e da memória, conforme acrescenta Napolitano (2018). Pesquisar a memória pela história, em uma nova história social da memória, pressupõe abandonar a visão simplista do verdadeiro ou falso, buscando, ao contrário, as diversas sedimentações de sentidos, os erros e distorções do "real", possuidores de "verdades" próprias.

A memória, observa Joutard (2007), "[...] tem todo o interesse de se submeter ao olhar histórico; é sua melhor 'garantia de sobrevivência'. A história [...] possui a vocação de ir além das particularidades e, como toda disciplina, [...]" (2007, p. 233) deve aprofundar os aparatos críticos e teóricos constituídos institucionalmente. Além disso, a "[...] memória não tem do que temer a história, mas sim toda memória não submetida a crítica histórica [...] Aqueles que não têm interesse na historicidade das memórias são os que negam as torturas" (2007, p. 233), os genocídios e os desaparecimentos.

A história, por outro lado, deve nutrir o respeito às memórias, pois são elas quem acionam os freios contra os determinismos, tão "pecaminosos" ao historiador quanto o anacronismo. É pelo intermédio da memória que a história consegue escutar e amplificar outras vozes, tornando-se capaz de pronunciar e narrar o inominável (DOSSE, 2003;

JOUTARD, 2007).

Essa história, continua Dosse (2003), de concepção descontinuista, questionadora da visão teológica da história, aberta à dimensão interpretativa, ciosa com os aparatos metodológicos e críticos, abre caminho para percebermos as memórias supersignificadas, os jogos de comemoração, as construções e reconstruções de significações, bem como sua forma de transmissão nos lugares de memória. Isso nos permite abandonar a história factual, das “certezas” e dos acontecimentos em si, protagonizando, desse jeito, aquilo que Dosse (2003) chama de uma história de segundo grau (DOSSE, 2003).

Com essa abordagem dialética da história e da memória, alcançaremos, como afirma Ricoeur (2007), as memórias plurais, realizando uma terapêutica das/nas memórias<sup>49</sup> orgulhosas, impedidas, manipuladas e convocadas. Evocações mnésicas, presentes no discurso de acreanidade, que sofrem com o retorno do recalçado, manifestando uma compulsão por repetição, obstruindo o reconhecimento e a prática de uma memória feliz.

Pelo diálogo entre história e memória, conseguimos efetivar um ensino de história ocupado em não apenas “deformar” as memórias, mas reconhecendo-as como objeto privilegiado de acesso ao passado, formadoras de hábitos, linguagens e identidades. Esse movimento de abertura procura alcançar as memórias e as sensibilidades dos educandos, fazendo um jogo de lusco-fusco, recepção e desconstrução, operando assim a terapêutica da memória. Uma condição para isso consiste em admitirmos a memória como a matriz objetual da história, e não apenas seu objeto. A memória, frisa Ricoeur (2007), é sempre de algo e/ou alguém, e não podemos desconsiderar seus detentores no processo de ensino-aprendizagem do/no ensino de história (VIEIRA; CORÁ, 2012; BONA, 2010).

Evidenciar a terapêutica da memória, interligando às questões patrimoniais com o ensino de história, não tem apenas a função de adiantar um debate vindouro, mas notificar reiteradamente, assim como demonstramos ao analisar os cadernos de orientações curriculares, a interferência e o espalhamento discursivo da acreanidade na esfera educacional. Ao pesquisar o livro de registo de visitantes do Museu Palácio Rio Branco, entre março de 2005 a dezembro de 2008, Lima (2014) constatou que a maioria dos frequentadores são os estudantes da educação básica da Cidade de Rio Branco, “[...] em segundo lugar, estão os visitantes de outros estados, identificados como profissionais das diversas áreas” (2014, p.

---

<sup>49</sup> A terapêutica da memória refere-se aos procedimentos “clínicos” do “trabalho de memória” e “trabalho de luto”, articulados por Ricoeur (2007), com base em diálogos promovidos com o pensamento freudiano. A terapêutica da memória, representa o nível patológico terapêutico dos abusos da memória natural, formam também, um ponto de articulação entre as memórias individuais e coletivas, visto sua concepção intercambiar procedimentos típicos da memória individual para o campo das representações coletivas.

46).

Ao adentrarmos ao Palácio, tanto na condição de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Acre - UFAC, em 2016, acompanhando alunos da Escola Alcimar Nunes Leitão, quanto na experiência recente, com os alunos do Colégio Acreano, somos/fomos incorporados ao “ritual de exposição”, sendo devidamente acompanhados por guias que nos conduzem e induzem a contemplar os suportes que pretendem representar a “[...] memória coletiva dos acreanos” (LIMA, 2014, p. 51), recitando um *script* formulado institucionalmente, sala por sala, horas a fio. Sinopse que reinicia com a chegada de um novo visitante.

À vista disso, além da organização própria da narrativa museológica, temos o olhar direcionado e “guiado”, sem nenhuma necessidade de uma apropriação ativa e individual das imagens, textos e utensílios ali expostos. Essa atitude anêmica por parte dos visitantes, em especial do público estudantil, garante uma reprodução dos discursos de forma dulcificado, sem atritos e problematizações. Razão pela qual, podemos classificar o Museu Palácio Rio Branco como um lugar de memória imbuído dos três sentidos caracterizadores dos lugares de memória, ou seja, um lugar de memória em sentido material, simbólico e funcional.

### **3. 3 - Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre: Identificar/especializar, territorializar e produzir**

O Documento síntese do Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre, fase II (ZEE), como explicitamos no primeiro capítulo, está entre os “instrumentos didáticos” e lugares de memória encontrados na Biblioteca Olavo Bilac, situada no Colégio Acreano. Sua escolha, enquanto objeto de análise, se deu pelos seguintes fatores: seu “achamento” na Biblioteca Olavo Bilac, o que mostra ter havido uma política de distribuição deste documento nas escolas estaduais acreanas; sua indicação enquanto fonte ou referência bibliográfica, usado para estudo e planejamento didático, por um dos professores consultados; sua elaboração ter ocorrido entre 2003 e 2006, nos anos de vergência dos governos da FPA; por fim, a amplitude analítica a respeito da história e cultura acreana e sua importância para a formulação das políticas públicas do Estado do Acre.

Esse documento foi instituído por meio do Decreto nº 503, de 06 de abril de 1999, e desde então se tornou a principal ferramenta utilizada para orientar as políticas públicas do Acre, definindo as potencialidades e fragilidades do território. Foi estruturado pelos princípios

de: *participação*, todos os setores sociais deveriam, em teoria, contribuir para a formulação deste documento; *equidade*, todos os grupos sociais e regiões devem ter oportunidades iguais; *sustentabilidade*, ou seja, os usos dos recursos naturais deveriam ser feitos pensando nas gerações futuras; *holismo*, uma “abordagem interdisciplinar para integração de fatores e processos, considerando a estrutura e a dinâmica ambiental e econômica, bem como os fatores histórico evolutivos do patrimônio biológico e natural do Estado.”(ACRE, 2010b, p. 30); por fim, deveria ser pautado por um pensamento *sistêmico*, trazendo uma visão e análise integrada, estabelecendo causas e efeitos, relações de interdependência entre os sistemas e subsistemas físico-bióticos e socioeconômicos.

A fase I do ZEE-AC foi executada de 1999 a 2000, período em que foi elaborado diagnósticos do Estado do Acre, legando como principais resultados os seguintes aspectos:

- Contribuição para o uso racional e sustentável dos recursos naturais, viabilizado por meio de políticas públicas setoriais; e incentivos de investimentos em áreas adequadas do ponto de vista ambiental, econômico e sócio-cultural, inibindo, assim, iniciativas de alto risco;
- Articulação das políticas públicas relacionadas à gestão dos recursos naturais; através de uma base espacial para as tomadas de decisão;
- **Formação de uma consciência positiva sobre o desenvolvimento sustentável nos órgãos governamentais, setor privado e sociedade civil, por meio, entre outros instrumentos, do programa de difusão do ZEE;** [grifo nosso]
- Redução substancial de conflitos sócio-ambientais relacionados aos direitos de uso dos recursos naturais numa mesma área geográfica.
- Consolidação do arcabouço conceitual e orientação prática do projeto de desenvolvimento sustentável do Acre;
- **Avanço do conhecimento sobre a natureza e a sociedade do Acre com base na ciência e saber tradicional empírico e simbólico.** [grifo nosso] (ACRE, 2010b, p. 31).

Chama atenção dois resultados particularmente reveladores do ponto de vista do uso dos lugares de memória pela acreanidade. A “formação de uma consciência positiva sobre o desenvolvimento sustentável”, por meio de instrumentos propagandistas, e o suposto “avanço” no conhecimento sobre a sociedade e a natureza acreana, com base “na ciência e saber tradicional empírico e simbólico”. Os lugares de memória funcionaram como pontos cardinais para a realização desses objetivos, serviam como “instrumento de propaganda” e síntese do que se concebia como o “saber tradicional e empírico” dos povos acreanos.

Por consequência, pela própria “natureza” dos discursos, em especial pela “citacionalidade”<sup>50</sup> propagandista, a acreanidade acabou criando e inventando o que se passou a conceber como a “ciência e saber tradicional empírico e simbólico” do Acre. Logo, ao

---

<sup>50</sup> Ver Silva (2014).

abduzir legitimidade política, moral e científica dos “saberes tradicionais”, das reivindicações e vitórias dos povos tradicionais e “heróis” acreanos, os governos da acreanidade postula/conquista “[...] a formação de um certo consenso em torno do modelo de desenvolvimento proposto para a região, calcado nos princípios do ‘desenvolvimento sustentável’” (GUIMARÃES JÚNIOR, 2008, p. 23).

Além dos mencionados resultados, a fase I do ZEE-AC, gerou os seguintes produtos: (i) relatórios técnicos e produtos cartográficos, divididos em três volumes, I - recursos naturais, II – aspectos Socioeconômicos e territoriais, III – gestão territorial. Um segundo produto foram produções cartográficas sobre “[...] estruturação de um banco de dados georreferenciados dos levantamentos temáticos do ZEE - Acre e (III) um Resumo Educativo do ZEE e vídeos” (ACRE, 2010b, p. 32). Esses produtos e indicativos redundaram em projetos e investimentos articulados pelo governo, para executar “[...] a partir de 2003, negócios florestais sustentáveis (manejo e indústrias florestais), projetos de manejo florestal comunitário e empresarial e iniciativas de agropecuária sustentável” (ACRE, 2010b, p. 33).

A fase II, a qual tivemos contato, foi elaborada no período de 2003 a 2006, instituída pela lei Nº 1.904 de 05 de julho de 2007. Sintetiza uma visão estratégica do governo no planejamento e gestão do território acreano, formulando políticas públicas pelo cruzamento de informações dos eixos de Recursos Naturais, Socioeconômico e Cultural-Político (ACRE, 2010b).

Essa segunda fase utiliza os dados e informações trazidos pela primeira versão, incorporando, ademais, novos estudos e estatísticas produzidas nos últimos anos. Não obstante, sua principal novidade, que “[...] perpassa todos os temas abordados no programa” (ACRE, 2010b, p. 17), esclarece Jorge Viana, “[...] é o que chamamos de reconhecer o Zoneamento que a História realizou” (ACRE, 2010b, p. 09), “inovação” que tornou este instrumento “o mapa dos sonhos”. Constatamos, continua Viana (2011),

[...] que, ao longo de um século, nas lutas, nos ciclos e fases da economia, nas migrações, nas enchentes e vazantes dos rios, na abertura de estradas, nas aldeias, vilas e cidades, o Acre foi se fazendo o que hoje é. **A população foi se distribuindo e se concentrando, as regiões foram descobrindo potencialidades e vocações**, [grifo nosso] cada um foi lutando e conquistando seu espaço. Esse é o Zoneamento real, feito pela vida.

Foi em busca dessa realidade que percorremos o Acre inteiro e desenvolvemos uma maneira nova de pesquisar, deixando que a população, as lideranças, os grupos, as minorias, todo mundo fale e **mostre sua identidade** [grifo nosso] e suas reivindicações. (ACRE, 2010b, p. 09).

O principal “aperfeiçoamento” foi a incorporação de uma narrativa histórica, “ressaltada” e “transparente” no corpo social, alçada à categoria de “verdade” e consolidada



na identidade dos vários grupos que compõem a sociabilidade acreana. Se introduz uma noção de tradição e identidade construída por uma história portadora de uma verdade inalienável, “fruto de uma recepção passiva de um mundo transparente” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 61), que pode ser lido limpidamente como um texto jornalístico.

Ademais, como já ressaltamos, está implícito nisso um entendimento que essencializa e especializa os vários grupos étnicos e sociais acreanos, atrelando-os a identidades laborais. A noção de “identidades laborais”, como deixa entrever Hall (2020), faz parte do fetiche ocidental colonialista, que observa na sua periferia ilhas de integridade étnica e cultural. No zoneamento, tal concepção respalda o novo “[...] estilo de desenvolvimento local e regional que queremos e que estamos construindo em nosso Estado, pautado na valorização do patrimônio sociocultural e ambiental e na participação popular, o que chamamos de Florestania” (ACRE, 2010b, p. 09)<sup>51</sup>.

O ZEE-AC não apresenta um teor propagandista explícito, como a revista *Acreanidade: o tempo e a força dos povos da Floresta*. Trata-se de um documento oficial e complexo, construído coletivamente por sujeitos extremamente capacitados, muitos deles desvinculados das gestões da Frente Popular, fatores que suavizam o seu caráter propagandista tácito.

Apesar disso, as explicações históricas apresentadas nas unidades temáticas, geralmente usadas de forma introdutória, não devem ser entendidos como contextualizações meramente formais e ingênuas. Ao contrário, os objetivos e ações programáticas, propostas como saídas econômicas para o desenvolvimento do Acre, têm sua justificação e fundamentação construída pela conformação de dados estatísticos e pela narrativa histórica apresentada. Na introdução do documento já conseguimos vislumbrar um exemplo de como o conhecimento histórico foi instrumentalizado para respaldar as propostas econômicas dos governos da acreanidade. Ao falar sobre a importância da perspectiva histórica para o referido documento, somos apresentados ao seguinte argumento:

A influência mais marcante do processo de ocupação está no fato de o Acre **ainda manter quase a totalidade de sua floresta intacta**. [grifo nosso] Isso decorre da época, do modo e da relativa recentidade de seu processo de ocupação e, ao mesmo tempo em que explica o passado, **constitui a base do futuro**. [grifo nosso] (ACRE, 2010b, p. 18).

Aqui, além de nos defrontarmos com a típica visão preconceituosa, que concebe um

---

<sup>51</sup> Fala do Jorge Viana, ao apresentar a segunda fase do zoneamento ecológico e econômico do Acre. Ver ACRE (2010b, p. 9-10).

vazio ocupacional na Amazônia, excluindo e rebaixando os povos indígenas, ao retirar sua humanidade e os deslegitimar enquanto ocupantes naturais dessa região, podemos destacar ainda dois marcadores discursivos. A começar pela evidenciação da integridade da floresta, o que apreça a insinuação do uso econômico dos recursos florestais, especialmente a exploração madeireira.

O segundo é a concepção de história como uma entidade teleológica, capaz de revelar “verdades” do passado e do futuro. O ponto a ser notado, a despeito do que enfatiza Albuquerque Júnior (2007), não está sequer no fato do conhecimento histórico ser perspectivista, inventado ou alterar-se ao longo do tempo, o que retiraria essa pretensa previsibilidade histórica, mas no indicativo sobre qual futuro a História do Acre corrobora. Certamente, aquele apontado pelos agentes da “acrianidade”, ou já não seriam eles o próprio futuro?

O emprego da narrativa histórica, dos dados estatísticos e mapas geomorfológicos, tem o poder de racionalizar e emprestar cientificidade a escolhas oriundas de grupos sociais específicos. Agora, como escreve o Jornal A Tribuna, na edição de 30 de março de 2006, ao noticiar a apresentação da segunda fase do Zoneamento, o “trabalho científico respalda as ações do governo”. Na ocasião, o governador Jorge Viana fez um discurso “emocionado”, declara o jornal, ressaltando a importância do documento para a população. Ele – o ZEE-AC – representava

[...] o resultado de um sonho e um compromisso assumido tanto com as populações tradicionais, quanto com o setor produtivo. É o trabalho científico respaldando as ações de governo para o desenvolvimento sustentável do território acreano. O governador disse ainda que uma parte do sonho de companheiros como Chico Mendes está sendo realizada<sup>52</sup>. (A TRIBUNA, 30/03/2006).

Além de respaldado “cientificamente” o zoneamento seria a síntese e o desfecho dos anseios das populações tradicionais acreanas, mais que isso, era a realização dos sonhos do “companheiro Chico Mendes”. O apelo discursivo, agenciando símbolos culturais e identitários, cabe notar, não significa que determinados sujeitos, como Jorge Viana, tenham necessariamente fundado o discurso de “acrianidade”. Ele foi o resultado de interações e contingências histórico-sociais, criadoras de uma formação discursiva específica, o que possibilitou certos agentes falar em nome da “verdade”, agregar e distribuir poderes.

A “verdade” no discurso da acrianidade, era resultado de processos técnicos e

---

<sup>52</sup> Essa passagem veiculada pelo jornal “A tribuna” do dia 30 / 03/ 2006, reproduz integralmente o que escreveu Jorge Viana, nos cinco últimos parágrafos da apresentação do Documento Síntese do Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre, II fase.

histórico-culturais, que para cativar e aquecer a mente e coração dos acreanos, como destaca Jorge Viana, não bastava apresentar “[...] um produto frio uma, peça técnica desprovida de emoção” (A TRIBUNA, 30/03/2006). Essa oscilação entre razão e emoção seria a “[...] maneira despojada e sincera de fazer as coisas: a maneira como o heroico povo acreano quer e merece ser tratado” (A TRIBUNA, 30/03/2006).

Afagar a “calejada” identidade acreana, como costumava frisar os líderes petistas, era manifestar o heroísmo, colocar-se como concretizador dos anseios dos povos tradicionais e “heróis históricos”. Com isso, estavam livres para anunciar terem encontrado “[...] o jeito certo de usar os recursos naturais do Acre e só se faz isso de maneira correta com o trabalho científico” (A TRIBUNA, 30/03/2006), declara Jorge Viana.

Embasados pelas informações sobre os recursos naturais, socioeconômicos e político-culturais, no zoneamento foram definidas quatro zonas: a Zona 1 "consolidação de sistemas de produção sustentável, Zona 2 - uso sustentável dos recursos naturais e proteção ambiental, Zona 3 - áreas prioritárias para ordenamento territorial e Zona 4 - cidades do Acre” (ACRE, 2010b, p. 08).

A definição das zonas e estratégias econômicas, atribuídas a elas, eram respaldadas por parâmetros com um forte apelo às questões identitárias e territoriais, noções que naquele momento já se confundiam com o slogan dos governos petistas, em razão da ampla divulgação do discurso de acreanidade. Dessa forma, o desenvolvimento sustentável que se buscava efetuar, tornou-se sinônimo de “Florestania que vai além da cidadania dos povos da floresta. É o embasamento cultural de um projeto de desenvolvimento sustentável” (ACRE, 2010b, p. 08).

As questões pertinentes às formações das territorialidades partem do princípio teórico de que são “[...] um processo de criação de identidades por meio de relações de poder com intervenções práticas econômicas, sociais, políticas e culturais” (ACRE, 2010b, p. 190). Essa concepção inova ao explicitar as tensões sociais perpassadas na “formação histórica do Acre”, afirmações tênues da existência de conflitos, feitas com o cálculo de justificar/criar/identificar nichos de aptidão econômica e produtiva, com base em aspectos identitários e territoriais, como podemos ver a seguir:

[...] os territórios sempre estarão ligados as tensões existentes entre os grupos de atores sociais. Porém, o desafio está em criar equilíbrio entre os diferentes espaços, rurais, urbanos, florestais, fazendo com que as cidades, sobretudo as maiores, deixem de ser pólos de atração populacional e que os municípios tenham mecanismos reguladores dos fluxos entre si e entre as áreas urbanas e rurais. **E, mais ainda, reconhecer a heterogeneidade natural e cultural para definir a**

**vocação potencial de cada localidade e reproduzir, tanto no espaço rural, urbano ou florestal, a diversidade biológica, social e cultural, encontrar e traduzir espacialmente a linguagem comum que a expressa - uma diversidade que dialoga e é interdependente, conectada com o que representam os tempos históricos e os sonhos futuros.** [grifo nosso] Enfim, ser plural, buscando o equilíbrio sutil de uma tal complexidade, suprimindo a hierarquia e quaisquer formas de exclusão. (ACRE, 2010b, p. 194).

Um aspecto pouco “evidente” no zoneamento, diz respeito ao fato do próprio Estado do Acre, estar enredado na noção estratégica que visa identificar as potencialidades econômicas e vantagens comparativas com base em marcadores identitários e territoriais forjados historicamente. Isso explica, como havíamos chamado atenção no primeiro capítulo, ao debatermos o currículo de 2010, a centralidade dada às questões identitárias no ensino de história. Ao indicar e definir a “identidade acreana” nos lugares de memória materiais, funcionais e simbólicos, nos museus, monumentos, currículo educacional e revistas comemorativas, significava delimitar “nossa” “vantagem comparativa”, externando “nossa” vocação econômica e laboral.

Por consequência, só conseguimos compreender algumas demandas curriculares, exigidas nos Cadernos de Orientações Curriculares, de 2010, quando o colocamos em paralelo com o Zoneamento Ecológico-econômico do Acre. Quando as orientações curriculares demandam habilidades e competências exigindo a construção “[...] de uma identidade acreana 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, 2010a, p. 54), não se trata de mero acaso, existe nisso a instrumentalização da educação para finalidades econômicas e políticas.

A noção estratégica das representações identitárias, para a definição das potencialidades econômicas e laborais, explica a insistência constante dada às questões identitárias verificadas nos Cadernos de Orientações Curriculares de 2010. Isso porque, fomentar e despertar as identidades individuais e coletivas seria encontrar e definir “minha” especialidade/identidade laboral e empregatícia. Para esse sentido, os conteúdos de ensino de história “[...] devem ser trabalhados de modo a favorecer a formação de uma identidade individual e social, pré-condição para o exercício pleno da cidadania” (ACRE, 2010a, p. 24), isso, claro, “[...] sem descuidar, porém, de outros propósitos, como a formação para o trabalho e a preparação para os estudos superiores” (ACRE, 2010a, p. 24)<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Transcrição integral do parágrafo citado: “No caso específico da História no Ensino Médio, é preciso ter em vista 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, porém, de outros propósitos, como a formação para o trabalho e a preparação para os estudos superiores. Dessa forma, a História, articulada às demais

A narrativa memorial e histórica presente no zoneamento, apesar de representar certo “avanço”, ao indicar explicitamente os conflitos no “Acre”, nominando centralmente o genocídio indígena. Realiza semelhantemente a revista *Acreanidade*, uma “trama” do passado, trazendo sutilezas históricas que confluem para os projetos dos governos petistas, mostrando uma culminância apaziguadora. Justificada pela continuação de práticas sociais – ressaltando-se a exploração madeireira e “ausência” de queimadas – supostamente mobilizadas pelas populações tradicionais ou figuras “históricas relevantes”.

Além disso, verifica-se uma abordagem histórica excludente, na linha criticada por Albuquerque (2015), ao conceberem a formação histórica da região acreana, enquanto desdobramento da economia gumífera, associada a história do desenvolvimento capitalista. Esse padrão historiográfico carrega em seu bojo a ocultação dos negros, das mulheres e principalmente os povos indígenas da região. Invariavelmente, a historicidade dos povos indígenas, contada no ZEE-AC, tende a acompanhar a narrativa do “desenvolvimento econômico” do estado, seguindo a tradicional explicação por ciclos econômicos, afinal, “[...] os povos nativos da região viram-se cercados [...] sem ter para onde fugir ou como resistir à enorme pressão que vinha do capital internacional, que dependia da borracha amazônica.” (ACRE, 2010b, p. 20).

Nota-se, em particular na introdução, essa exclusão da historicidade e temporalidade própria aos grupos indígenas, ficando uma representação superficial e protocolar, focada em localizá-los geograficamente, definição dos troncos linguísticos e explicitação de curiosidades, como o fato de serem “grupos pouco aguerridos” ou “bastante aguerridos”. Há uma completa ausência de “uma história acre”, como escreve Albuquerque Júnior (2014), uma história ácida e azeda, destituída de certezas e verdades, rompendo “[...] com a visão de que a linguagem é um espelho ou um mero instrumento de expressão, é preciso que deixem de acreditar ainda que as palavras dizem as coisas, realisticamente” (2014, p. 128). A história acre, muito mais que assombrar a pretensão do encontro com a “verdade histórica”, é

Uma historiografia que nos faça manter uma relação problemática com as memórias, com as lembranças, tornando nossa relação com o passado distanciada e crítica, longe de saudosismos e nostalgias, mesmo as populistas. Uma historiografia capaz de nos afastar da adesão aos códigos que regem nossa cultura, capaz de problematizar os conceitos que nos definem e que nos servem para dizer e inventar o mundo à nossa imagem e semelhança. É preciso a construção de um discurso historiográfico áspero, seco, que não seja fácil de ser tragado, que incomode a quem lê e também a quem produz. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2014, p. 129).

---

disciplinas do Ensino Médio, deve contribuir para o desenvolvimento de um amplo espectro de capacidades de modo que os alunos possam participar ativa e criticamente do mundo social, cultural e do trabalho.” (ACRE, 2010a, p. 54).

Se recusando a uma história acre, a narrativa histórica apresentada no zoneamento reduz a degradação humana abatida sobre indígenas e seringueiros, resumindo-a em poucas palavras, restando trilhar o caminho da explicação das causas e efeitos das oscilações econômicas, bem como seu desdobramento na Amazônia acreana. Ao abordar o contexto da década de 1940, nenhuma palavra é gasta para mostrar a exploração semiescrava dos Seringueiros Soldados da Borracha, o abandono sofrido por parte do aparato estatal federal e estadual, as asperezas e sofrimentos vivenciados por esses trabalhadores no período de adaptação ao trabalho nos seringais. As explicações ficam restritas a temas como “Acordos de Washington”, migrações pelo recrutamento dos “soldados da borracha”, crescimento populacional e avaliação econômica do sistema seringalista.

Uma constante na narrativa histórica presente no zoneamento, independentemente do período abordado, são comentários informando o cuidado dos “acreanos” com a floresta. Os comentários geralmente surgem no último parágrafo dos tópicos temáticos, funcionando como arremates argumentativos. Assim, ao escrever sobre os ribeirinhos, informando sobre sua “[...] economia de subsistência bastante diversificada” (ACRE, 2010b, p. 20), não deixam de frisar que era “[...] ao mesmo tempo adaptada e condicionada pelo meio ambiente, sem agredi-lo com práticas como queima e desmatamento da floresta.” (ACRE, 2010b, p. 20).

Característica socioeconômica que os coloca, à vista disso, sempre “[...] junto com os seringueiros na organização e defesa dos direitos de ocupação das áreas onde viviam.” (ACRE, 2010b, p. 20). O idêntico acontece ao comentar sobre a “economia da borracha”, que

Por mais de cem anos essa sociedade teve como base a exploração da borracha, castanha, pesca, madeira, agricultura e pecuária em pequena escala. Se, por um lado, **essa tradição contribuiu para a manutenção quase inalterada dos recursos naturais**, [grifo nosso] gerou graves desigualdades sociais pela ausência de políticas de infraestrutura social e produtiva para a maioria da população. (ACRE, 2010b, p. 20).

Seja para afirmar a “tradição preservacionista” ou evidenciar “o crescimento do comércio de madeira” (ACRE, 2010b, p. 22), com o decaimento da exploração gomífera após o *boom* da borracha do início do século XX, fato constante e persistência é a tendência em mostrar os usos econômicos dos recursos florestais. Uma temática onde as análises históricas se demoram, diz respeito a “expansão da frente agropecuária” e a “reação da sociedade” acreana. Isso acontece em razão de os movimentos de resistência das populações tradicionais, segundo o discurso da “acrianidade”, terem fundado iniciativas para impedir “[...]”

desmatamentos - base econômica e meio de vida dessas populações – que ficaram conhecidas no mundo inteiro, dando origem a alianças estratégicas que persistem ainda hoje.” (ACRE, 2010b, p. 24).

As políticas de desenvolvimento sustentável, defendidas no zoneamento, são apresentadas como continuidades dos movimentos legítimos de resistência contra a expropriação agrária, mais do que isso, são práticas intrínsecas à identidade dos acreanos.

Em síntese, no Acre surgiram os movimentos sociais contra o desmatamento na década de 70 e as primeiras propostas da sociedade civil para conciliação entre desenvolvimento e meio ambiente na década de 80. Além disso, **também ali se desenvolveu a única experiência continuada de mais de dez anos de gestão pública, municipal e estadual**, [grifo nosso] voltada para a implementação de um modelo de desenvolvimento baseado na valorização dos recursos florestais e da biodiversidade. Agora, o Acre inicia o processo de consolidação das mudanças para se constituir, de forma permanente, em referência para o Brasil, as demais regiões amazônicas e os países vizinhos como o Estado brasileiro da florestania (ACRE, 2010b, p. 26).

Ao evidenciar historicamente uma especialização identitária dos povos acreanos, pautada no respeito e cuidado com a natureza, destacando os governos da Frente Popular como continuadores dessa vocação cultural e identitária, realiza-se um duplo movimento. Por um lado, credita aos governos da acreanidade/florestania a legitimidade simbólica como incontestáveis representantes dessa “identidade”; por outro, respalda, valida e racionaliza os programas e projetos econômicos por eles idealizados. Por isso, é conveniente apontar uma historicidade acreana com contornos culturais e identitários responsáveis pela manutenção de cerca de 90% da cobertura vegetal do território (ACRE, 2010b). Isso representaria

[...] **uma vantagem, uma vez que o Estado pode dirigir investimentos para o ordenamento do desenvolvimento regional**, [grifo nosso] sem necessitar dividir tais recursos com a recuperação, em grande escala, da degradação ambiental. **Enquanto a grande maioria dos estados brasileiros contrata empréstimos externos, com juros a preços de mercado, o Acre recebe recursos externos sem ônus para os cofres públicos**. [grifo nosso] Agregue-se a isso que a disponibilidade de recursos naturais representa um capital natural para o desenvolvimento de atividades econômicas, bem como uma vantagem para o planejamento do ZEE e de outras políticas públicas, na medida em que contribui para facilitar o ordenamento territorial e o uso econômico e social adequado desses recursos. (ACRE, 2010b, p. 182).

Não são, portanto, as subjetividades, “[...] que orientam a gestão territorial a partir das identidades, sistemas de valores, modos de vida e aspirações das populações locais” (ACRE, 2010b, p. 187), são as subjetividades criadas, inventadas e instrumentalizadas pelos agentes da acreanidade que legitimam, à revelia de quaisquer eventuais prognósticos “intrínsecos”, as

políticas econômicas definidas no zoneamento.

Ao contrário do afirmado, pesa muito mais para as escolhas econômicas, uma conjuntura confluyente agregando fatores internacionais, nacionais e regionais. Como revela José Sávio Da Costa Maia (2009), na tese *A Florestania, o desenvolvimento (In)sustentável e as novas fronteiras da Sóciodiversidade no Vale do Rio Acre na virada do século XX: O caso dos trabalhadores extrativistas*, a partir do final da década de 1980, houve uma forte influência exercida pelos movimentos ambientalista e ecológico na nova política do Acre, processo que desde a década anterior já ganhava força no mundo todo. Esse influxo era difundido a partir dos meios de comunicação dos países desenvolvidos, escorado em entidades e estruturas governamentais e não governamentais “[...] que passaram a falar de desenvolvimento sustentável, pautando os governos locais” (MAIA, 2009, p. 248).

O Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD e o Banco Mundial, por exemplo, estão entre as instituições internacionais que forneciam empréstimos e recursos, sem ônus para os cofres públicos acreanos (ACRE, 2010b), incentivos carecedores, necessariamente, de contrapartidas “ecológicas”, exigências que influenciavam e guiavam as ações estaduais.

Nacionalmente assistíamos ao desdobrar da “guinada à esquerda”, assevera Marcelo Coutinho (2006), movimento que tomou os países sul-americanos entre os anos de 1999 e 2006, formando uma grossa lista de novos presidentes de esquerda, dentre os quais, Hugo Chávez (1998); “Ricardo Lagos (Chile, 1999); Lula (Brasil, 2002); Nestor Kirchner (Argentina, 2003); Tabaré Vázquez (Uruguai, 2004); Evo Morales (Bolívia, 2005); Michelle Bachelet (Chile, 2006); e Alan Garcia (Peru, 2006)” (2006, p. 116).

A guinada representava o sentimento de repulsa e reprovação frente às recentes ditaduras que varreram os países sul-americanos entre os anos de 1960 e 1970. No que tange aos governos petistas no Acre, esse contexto propiciou um alinhamento entre as esferas estadual e federal, ambos imbuídos, após a promulgação da constituição cidadã de 1988, do sentimento de trabalhar em favor daqueles grupos sociais antes suprimidos, excluídos e combatidos pelos governos reacionários de então. A conjuntura garantia, como escreve Jorge Viana, ao apresentar o documento síntese da II fase do zoneamento, “[...] o apoio do companheiro Luiz Inácio Lula da Silva, da ministra Marina Silva e de vários órgãos do governo federal” (ACRE, 2010b, p. 10).

Essa assistência aparecia pelo “pronto auxílio” das entidades federais, em particular o apoio financeiro do Banco Nacional de Desenvolvimento Social e Econômico – BNDES, dentro do Programa Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Acre. O próprio



zoneamento reconhece o contexto e

[...] a importância crescente que as questões ambientais vem assumindo, internacional e nacionalmente.

Essa conjugação de circunstâncias fez com que as populações tradicionais recebessem apoio nacional e internacional dos diversos movimentos que apontavam a necessidade da manutenção dos recursos naturais.

No período de 1976 a 1985, o governo federal, por meio do INCRA, deu início a um processo massivo de discriminação das terras no Estado do Acre, cujo objetivo era identificar as terras públicas das particulares, freando a ação nociva dos especuladores e grileiros. (ACRE, 2010b, p. 25).

O ambientalismo internacional e o contexto nacional favorável confluíram com os conflitos agrários da história recente do Acre, protagonizados pelas populações tradicionais, atos de resistência que foram paulatinamente deslocando do discurso “[...] sindical, cedendo espaço para os novos componentes e as novas abordagens que cercam os conceitos de desenvolvimento sustentável e da florestania” (MAIA, 2009, p. 16). Essa foi a formação discursiva que possibilitou o discurso de acreanidade, sobretudo no que diz respeito à sua matriz econômica. Não foi, portanto, como sacraliza o zoneamento, a singularidade da sociedade acreana, “[...] captada e entendida a partir de um conjunto de variáveis que, no decorrer do tempo, deram origem à sua configuração social, econômica, étnica e cultural atual.” (ACRE, 2010b, p. 188).

Foi particularmente no eixo “IV Cultura, gestão e percepção social”, onde o discurso de acreanidade mais “modelou” a história e a memória dos povos do Acre, a fim de fundamentar a política de desenvolvimento sustentável. Nele, debatem-se as questões de territórios e territorialidades, patrimônio histórico e natural, atrelando as territorialidades à constituição das identidades. Estas só estariam completas quando “[...] estabelecidos os laços das identidades aos territórios estabelecidos ou construídos socialmente, o que implica também no papel que os atores sociais tiveram na formação das unidades territoriais” (ACRE, 2010b, p. 189).

As territorialidades e identidades seriam formadas, como mostramos, pelo confronto, tendo o seringal como a matriz básica da organização social acreana. Assim, o padrão/seringalista e o freguês/seringueiro seriam um dos elementos em disputa. Apesar da configuração conceitual prever centralmente as relações de poder, os antagonismos e disputas, há sempre uma “figura oculta”, como podemos contemplar na passagem abaixo:

Um dos grandes impactos da instalação do seringal foi o processo de dizimação indígena durante o período áureo da borracha (1887–1912) ou a subordinação destes grupos ao seringal após 1912, quando a produção de borracha da Amazônia

começou a entrar em declínio devido à forte concorrência com os seringais de cultivo da Malásia.

O nordestino, vindo em grandes fluxos para o Acre devido a um conjunto de fatores como a seca, propaganda ideológica e estratégia internacional para a obtenção de mão de obra barata, tinha pela frente o desafio de “adaptar-se” a um novo tipo de paisagem natural e “humana”. A corrida pelo “ouro branco”, por outro lado, modificou a organização social dos povos indígenas e trouxe também uma série de enfermidades. Esta desarticulação se deu pela imposição física e ideológica e teve como consequência a inserção do índio em um outro tipo de sistema em relação ao qual não tinha nenhuma habilidade. (ACRE, 2010b, p. 190).

Nas seguintes construções afirmativas: “[...] o processo de dizimação indígena” durante o período áureo da borracha (1887–1912); os nordestinos vindos para o Acre, “[...] mediante a seca, a propaganda ideológica e a estratégia internacional” visando obter mão de obra barata; tinham pela frente o “[...] desafio de se adaptar a um novo tipo de paisagem natural e humana”. Nesse conjunto de ações/informações, os seringalistas acreanos eram as principais figuras envolvidas, no entanto, são completamente “ocultados”.

Eram eles quem ordenavam e financiavam as correrias contra os povos indígenas, eram eles os beneficiados e responsáveis pela “subordinação” – expressão eufemística – dos indígenas nos seringais; eram eles quem articulavam propagandas ideológicas e fraudulentas, almejando obter mão de obra barata, para não dizer semiescrava; eram eles quem impunham, com regimes de trabalho extenuante e engodos contábeis, os piores desafios humanos com as quais os seringueiros tinham de lidar.

A “figura oculta” dos seringalistas na narrativa histórica e memorial da acreanidade está apresentada como se fossem agentes neutros. Quando suas façanhas negativas são expostas, surgem sempre suavizadas e moderadas, como podemos ver na seguinte passagem: “[...] o seringalista controlava o seringueiro através de seus dispositivos, muitas vezes punindo-o pelo descumprimento de suas ordens” (ACRE, 2010b, p. 191). Não encontramos o menor sinal de “uma história acre”, preponderando, em forma geral, uma tendência em harmonizar os conflitos e diferenças. Verificamos isso, igualmente, no subitem do zoneamento “equilíbrio entre territórios diversos”:

As sociedades indígenas atravessam dimensões temporais de difícil comprovação. Levantamentos arqueológicos indicam que ocupavam o território do Acre atual há mais de 10 mil anos; ressurgem no cenário contemporâneo em contraposição à expansão, sobre seus territórios, da produção de borracha, motivada pela demanda industrial internacional; **retomam espaços, recursos e identidade para se constituírem em parte ativa e viva da moderna sociedade acreana.** [grifo nosso]  
Os migrantes nordestinos, mobilizados para produzir borracha, transformam-se em fregueses de patrões ávidos por lucros. Em um segundo momento, em soldados da borracha para protagonizar e, mais recentemente, **conquistam independência econômica e espaços territoriais próprios, inclusive sob a influência dos primeiros.** [grifo nosso]

Da expansão da economia da borracha participam outros atores sociais relevantes: uns, voltam para seus lugares de origem e deixam poucas marcas; outros, permanecem e se mesclam “tradições” em processo de formação. A crise da borracha permitiu a reorganização da sociedade em sua expressão talvez mais legítima, porque definida pelas escassas demandas do mercado e pela necessidade de organizar a sobrevivência com base nas riquezas locais. Dentre os que ficaram estão **os sírios e libaneses, comerciantes dos rios que se fixam no território e também os ribeirinhos, que recriam uma forma de vida autônoma nos barrancos dos rios.** [grifo nosso]

Do confronto entre novos atores oriundos do sul do país, em décadas recentes, e aqueles que já haviam construído e conquistado seus espaços, surge a configuração atual de identidades e territórios: seringueiros, ribeirinhos afirmam sua identidade no confronto com os paulistas (neste caso com especuladores e fazendeiros), como genericamente foram classificados os oriundos do sul do país. Sulistas partem e os que ficam aos poucos se integram ao novo cenário que estava dividido em três grandes quadros sendo **o primeiro constituído de um lado os mais recentes territórios criados através do processo de pecuarização (grandes latifúndios voltados para a pecuária e especulação das terras,** [grifo nosso] além dos Projetos de Assentamentos); **no segundo, os territórios das populações florestais e no terceiro, a síntese de toda essa diversidade sócio – cultural: as cidades.** [grifo nosso] (ACRE, 2010b, p. 194).

As experiências do contato entre os diferentes sujeitos e grupos na amazônia acreana, são descritas como amálgamas provedoras de novos territórios e identidades, onde os atritos são encapsulados e circunscritos unicamente ao passado. A contemporização recobre o presente pacificado da acreanidade, formando um todo organizado, onde cada um detém seu território, por conseguinte, apto a produzir dentro da sua “identidade/especialidade”.

Desta forma, os povos indígenas, antes massacrados pelo “avanço da exploração da borracha”, hoje “retomam” os trilhos e constituem “parte ativa e viva da moderna sociedade acreana”. Os migrantes “nordestinos”, constituídos em seringueiros numa relação de freguesia, “inicialmente” conflituosa, “conquistam independência econômica e territorial”. Os sírios e libaneses, com o fim da economia da borracha, se tornam e “fixam-se” como exímios comerciantes, se deslocando pelos territórios ribeirinhos, outro grupo que “achou o seu lugar” (ACRE, 2010b).

Por sua vez, os migrantes do centro-sul, do confronto preambular com os seringueiros e ribeirinhos, populações já territorializadas, equalizam sua existência, engrossando os números da urbanização acreana. O outro lado contendente, solidifica sua territorialidade e identidade com os projetos de assentamento. Os atritos vão sendo apaziguados e acomodados, com cada grupo ocupando seu território e identidade perfeitamente delimitados. Todas as representações e materialidades estão pacificadas e definidas, indicando as especialidades comerciais e econômicas, prontas para “botar a mão na massa” e contribuir com o “desenvolvimento sustentável”. A única constante, a “identidade genérica”, comum a todos os grupos étnicos e sociais, é a harmonia e o respeito com a natureza, característica que permite

cair como uma luva o desenvolvimento (in)sustentável.

Com tudo muito bem delimitado e proporcional, “[...] interessa ver finalmente, como as florestas se relacionam com as cidades, como interagem com as áreas onde residem as populações formadoras da identidade acreana” (ACRE, 2010b, p. 194). As áreas do *locus* fundamental da identidade acreana, antigos seringais e terras indígenas, “[...] atualmente, adquirem um papel preponderante: provar a sua eficácia ao promover a qualidade de vida na floresta como um dos principais fatores que proporcionarão ao Acre a manutenção de sua identidade” (ACRE, 2010b, p. 194). Há uma tentativa de envelopar as identidades, fixando seus contornos, seções e retomadas, num entendimento apalermado de que se tratam de representações fixas e permanentes, reduzidas unicamente ao seu modo de reprodução da vida material.

Portanto, conservar essa identidade seria incorporar/continuar o desenvolvimento sustentável, “[...] condição de vanguarda com relação à questão ambiental no mundo” (ACRE, 2010b, p. 194) que as populações e grupos étnicos acreanos já possuem instintivamente na sua “identidade”, característica que se expressa também na tolerância e “convivência pacífica entre a incrível sócio-diversidade acreana, lugar onde se fala, no mínimo, 15 línguas, 14 delas indígenas e mais o português, sem considerar o espanhol.” (ACRE, 2010b, p. 194)<sup>54</sup>.

O discurso da acreanidade, apesar de citar as “tensões existentes entre os grupos de atores sociais” (ACRE, 2010b, p. 194)<sup>55</sup>, reafirma suas “diretrizes” discursivas mostrando historicamente a suposta existência daquilo que deseja construir. Essa constatação se esboça nessa passagem que gostaríamos de reiterar:

o desafio está em criar equilíbrio entre os diferentes espaços, rurais, urbanos, florestais, fazendo com que as cidades, [...] E, mais ainda, ***reconhecer a heterogeneidade natural e cultural para definir a vocação potencial de cada localidade e reproduzir***, [grifo nosso] tanto no espaço rural, urbano ou florestal, a diversidade biológica, social e cultural, encontrar e traduzir espacialmente a linguagem comum que a expressa - ***uma diversidade que dialoga e é interdependente, conectada com o que representam os tempos históricos e os sonhos futuros***. Enfim, ***ser plural, buscando o equilíbrio sutil*** [grifo nosso] de uma

<sup>54</sup> A escrita integral do parágrafo está grafada da seguinte forma: “Interessa ver finalmente, como as florestas se relacionam com as cidades, como interagem com as áreas onde residem as populações formadoras da identidade acreana, as terras indígenas, os antigos seringais, hoje, em grande parte, sob domínio de uso das populações agroextrativistas. Tais áreas, atualmente, adquirem um papel preponderante: provar a sua eficácia ao promover a qualidade de vida na floresta como um dos principais fatores que proporcionarão ao Acre a manutenção de sua identidade, de sua condição de vanguarda com relação à questão ambiental no mundo, à tolerância e convivência pacífica entre a incrível sócio-diversidade acreana, lugar onde se fala, no mínimo, 15 línguas, 14 delas indígenas e mais o português, sem considerar o espanhol comumente falado nas regiões de fronteira e as línguas desconhecidas dos índios isolados.” (ACRE, 2010b, p. 194).

<sup>55</sup> Trecho integral: “Apesar de toda esta diversidade, os territórios sempre estarão ligados as tensões existentes entre os grupos de atores sociais.” (ACRE, 2010b, p. 194).

tal complexidade, suprimindo a hierarquia e quaisquer formas de exclusão (ACRE, 2010b, p. 194).

Os “desafios” colocados como objetivos a serem construídos, foram insistentemente afirmados como “verdades históricas”, desde o primeiro governo da Frente Popular. Vislumbra-se sempre a tendência em “evidenciar” historicamente, um suposto “equilíbrio entre os diferentes espaços” e identidades, durante o processo de ocupação da Amazônia acreana. Fato observado, se não pela ausência de menção aos inúmeros conflitos e genocídios, mas pelo pouco destaque dados aos mesmos, pelo “tom de neutralidade” e a ausência da “história acre”.

Na pluralidade descrita, há sempre um “equilíbrio sutil”, “[...] conectando os tempos históricos e os sonhos futuros”, continuidade natural e cultural definidora da “vocação potencial” de cada localidade e identidade, para produzir determinados bens e serviços. Quase sempre, os agentes da acreanidade estão situados estrategicamente como continuadores dessa vocação identitária histórica.

O zoneamento seria a culminância dessa “verdade” histórica, zonear seria “[...] definir categorias de uso e instituir regras por meio de acordos entre os vários grupos de interesse, é o caminho para corrigir as distorções históricas e alcançar a convivência pacífica.” (ACRE, 2010b, p. 194)<sup>56</sup>. Dentro dessa lógica, o patrimônio histórico e natural ocupa lugar central. Destaca-se no zoneamento “[...] a expressão, no campo da cultura, das diferentes formas de apropriação do território e de construção das identidades. É como um símbolo-síntese das representações simbólicas dos diversos grupos sociais” (ACRE, 2010b, p. 195).

“Registrar”, “revitalizar” ou “evidenciar” o patrimônio cultural, seja ele material ou imaterial, paisagístico ou arquitetônico, seria uma forma de contribuir “[...] para a sua apropriação pela sociedade” (ACRE, 2010b, p. 195). Sendo assim, para o discurso da acreanidade, “[...] quando a comunidade utilizasse do bem, ele deixa de ser uma referência apenas do passado, tornando-se também uma referência presente para aqueles que dele se apropriam” (2010b, p. 195).

Foi pautado por essa mentalidade estratégica, que os governos da Frente Popular encharcaram e cravejaram as cidades acreanas, fundamentalmente a Cidade de Rio Branco,

---

<sup>56</sup> Parágrafo completo de onde extraímos a passagem: “Esse é o exemplo da floresta acreana e suas populações. Exemplo dado tanto pelo meio fisicobiológico, como pela pactuação conseguida nos últimos anos, originada pelos conflitos fundiários e pelas conseqüentes conquistas na demarcação de terras indígenas e criação do modelo das reservas extrativistas, culminando com o resultado hoje expresso pelo mapa de gestão deste zoneamento. Zonear o espaço, definir categorias de uso e instituir regras por meio de acordos entre os vários grupos de interesse, é o caminho para corrigir as distorções históricas e alcançar a convivência pacífica. Da mesma forma, essa também deve ser a busca para um habitat urbano cujos limites político-administrativos não sejam interpretados como fronteiras.” (ACRE, 2010b, p. 194).

com lugares de memória. Tentando a todo o custo, ressuscitar memórias desabitadas e apartadas da vivência comunitária, a fim de torná-las hábito mediante a utilização e mobilização da memória-busca e a memória-hábito.

## **2. 4 - Entre rios e ruas, córregos e vielas: uma leitura da acreanidade nos espaços públicos**

A política patrimonial da acreanidade, almejando tornar “usuais” e “habitadas” aquelas memórias “abandonadas”, concebidas como sinônimo da identidade/especialidade dos acreanos, formulou alguns lugares de memória imbricados em certa “usabilidade”. Podemos observar esse empreendimento no Parque da Maternidade, inaugurado em setembro de 2002, que junto com o “[...] canal da maternidade, cortam a parte central da Cidade de Rio Branco, agregando quadras de esportes, bares, restaurantes, ciclovias, pista de skate e pista de cooper (LIMA, 2011).

Esse percurso forma simbolicamente um grande “rio”, com mais de 6 km, onde podemos encontrar em suas “margens”, além dos espaços de lazer e recreação, a Casa dos Povos da Floresta, inaugurada em 2003 (LIMA, 2011), durante o Governo da Floresta, fruto de um financiamento do BIRD, via Projeto de Desenvolvimento Sustentável - PDS. A arquiteta responsável pela construção foi Edunira Assef, que como destaca Moraes (2016), “[...] atendeu ao pedido de projetar um ‘espaço que abrigasse as coisas dos povos das florestas, dos índios e seringueiros’ (2016, p. 273). Usando palha, madeira e símbolos alusivos à cultura indígena, Edunira Assef arquitetou um espaço muito semelhante às conhecidas malocas indígenas (MORAIS, 2016).

A Biblioteca da Floresta<sup>57</sup> é outro lugar de memória que margeia o Canal da Maternidade, assim como a Casa dos Povos da Floresta, carrega forte componente de identificação com as populações tradicionais acreanas. Foi inaugurada em dezembro de 2006 (MORAIS, 2016) com uma arquitetura ousada e simbólica, incorporando aspectos modernistas e “tradicionalistas” associados aos povos tradicionais. Uma parte da sua estrutura se assemelha a malocas indígenas, recoberta por madeira, tanto a cobertura das “malocas”, quanto uma parte considerável da estrutura de teor “modernista”. Abriga espaços arquivísticos interativos, físicos e digitais, destinados à pesquisa e salvaguarda da memória dos povos

---

<sup>57</sup> Como explica Moraes (2016), a Biblioteca da Floresta foi inicialmente denominada de Biblioteca da Floresta Ministra Marina Silva, homenagem do Governo da Frente Popular do Acre para a ex-seringueira e política acreana, que se tornou Ministra do Meio Ambiente (2003 a 2008) do governo Lula. Ver Moraes (2016, p. 27).

tradicionais, índios, seringueiros e ribeirinhos.

**Figura 29:** Mapa aéreo da Cidade de Rio Branco, mostrando o percurso correspondente ao Canal da Maternidade e ao Parque da Maternidade.



Fonte: Morais (2016, p. 272).

A Casa dos Povos da Floresta e a Biblioteca da Floresta, rodeados por ciclovias, anfiteatros, locais de venda de artesanatos (Casa do Artesão), espaços para shows (Concha Acústica), lanches, quadras poliesportivas e restaurantes, representam a tentativa de fazer a “comunidade utilizar do bem” patrimonial histórico e natural. É uma tentativa de recriar uma ambiência “tradicional” e “natural”, espaço onde as identidades/especialidades aflorassem, impulsionando a produção econômica ou simplesmente criando um sentimento de aceitação daquelas políticas das quais os povos da floresta eram seu *mote* fundamental.

A configuração imagética da cidade narra e cria formas de sentir, ver e sonhar o mundo social, expressando modelos arquitetônicos que exprimem desejos e ambições. Isso porque, a arquitetura, os traçados urbanos, os materiais empregados nas construções, as técnicas e tecnologias de engenharia, informam e traduzem as sensibilidades de determinadas épocas.



**Figura 30:** Foto parcial da Casa dos Povos da Floresta, mostrando sua arquitetura original e intacta.



**Fonte:** Morais (2016, p. 275).

Esses registros também são formas de linguagem, são raciocínios sem “palavras” ou discursos sem “som”, reveladores de algo sobre a ordem moral, os valores e as ideologias. Por esse conjunto de correspondências, Sandra Iatahy Pesavento (2002), em *O Imaginário da Cidade: Visões Literárias do Urbano Paris - Rio de Janeiro - Porto Alegre*, chama à atenção para a capacidade das formas do urbano de evocar/construir sentidos, valores e vivências.

As intervenções urbanas da acreadidade, as praças e as bibliotecas, em destaque o Canal e o Parque da Maternidade, efetuam exatamente essa construção de sentidos. Buscavam criar uma “imagem do urbano”, como escreve Pesavento (2002), dando a ela forma e feição, contendo “[...] em si um projeto político de gerenciamento do urbano em sua totalidade” (2002, p. 16). Semelhante objetivo se concretiza em decorrência da capacidade, intrínseca ao ser humano, de atribuir “[...] significados rituais e míticos às coisas e às práticas sociais. Dessa forma, entende-se a necessidade do monumento ligado ao mito das origens ou ao mito fundador” (2002, p. 17). Pela construção da memória coletiva “citada” no espaço urbano, os agentes sociais inventam o passado à imagem do seu presente.

Não devemos perder de vista, que os espaços inventados, sonhados, batalhados e impostos, também são apropriados e “[...] descaracterizado pelos habitantes da urbe que, a seu turno, o requalificam e lhe conferem novos sentidos. (2002, p. 16). Em diálogo com Pesavento (2002), interpretamos a função simbólica representacional dos lugares de memória da acreadidade, olhando mais detidamente sobre o Canal e o Parque da Maternidade, como um “jogo de espelho”, refletindo e criando imagens da cidade ideal, metonímia e metáfora de projetos e desejos. As representações identitárias das/nas cidades, formuladas a partir de perguntas, desconfortos e sonhos, são criadas como problema, pensadas e expressas enquanto discurso e imagem.



**Figura 31:** Foto da Biblioteca da Floresta, recém-construída.



**Fonte:** Ana Wanessa B B, blog AWBB (<https://bityli.com/dPsmc>).

A cidade transfigura-se como o espaço elementar de referência e compreensão do todo, trazendo uma forte tensão entre o simbólico e o “real”, lados do espelho aonde um deles encarna o imaginário perfeito da cidade/identidade idealizada, dialogando, dobrando, inventando e modificando as representações sociais. Afinal de contas, escreve Pesavento (2002), em conversa com Bourdieu, “[...] o real é um campo de disputa para definir o que é o real.” (2002, p. 23). Nesse processo, a funcionalidade tem uma importância basilar. Ao incitar a higiene, a circulação e a estética, os efeitos de sentido da imagem do urbano são “naturalizados”. No discurso da acreanidade, a funcionalidade tinha o duplo encargo de “aproximar o povo” dos ícones identitários e emprestar “naturalidade” e modernidade na mobilidade e vivência urbana.

O “efeito de presença” do simbolismo discursivo da acreanidade ultrapassa a materialidade e a funcionalidade, sendo possível “[...] passar da ‘cidade maravilhosa’ ao ‘país das maravilhas’, sem que a hipertransfiguração do real deixe de ser convincente” (PESAVENTO, 2002, p. 159). O efeito de presença do discurso nas estruturas arquitetônicas, tem o poder metonímico e metafórico de transfigurar as representações, possibilitando que ícones isolados, “[...] o caco, o traço, o detalhe seja tomado como expressão do conjunto ou comparável a uma situação desejada” (PESAVENTO, 2002, p. 159).

Assim, os símbolos indígenas, as estruturas semelhantes a malocas, as luminárias verdes, os nomes/identificações – Via Chico Mendes, Biblioteca da Floresta, Praça dos Povos

da Floresta, etc. – servem para emprestar a sensação de estamos na “floresta”, vivendo o ideário de harmonia e florestania propagado pelos governos da Frente Popular.

Essa “metaforização do social”, aponta Pesavento (2002), se legitima “[...] pela crença e não pela autenticidade ou comprovação. No caso, os elementos da arquitetura e do traçado urbano assumem a sua plena dimensão simbólica” (2002, p. 161). A metaforização do social incutido no “jogo de espelho” toma o detalhe pelo todo, a identidade ideal pela vivenciada, praticando uma ressemantização geral do espaço e tempo. A imagem do espelho criada pela acreanidade desenha a fantasmagoria da “vivência florestânica”, atenuando e misturando as representações identitárias/memoriais do presente e passado, em benefício de novos projetos e identificações. Ao final e ao cabo, os lugares de memória e as intervenções e embelezamentos urbanos determinam um padrão de referência identitário-memorial situado entre o “ser” e “parecer” (PESAVENTO, 2002).

Esse objetivo seria exitoso se não fosse a sedução pela “cartografia do poder” e a contradição explícita do discurso da acreanidade, que balizava sua narrativa afirmando representar os “povos da floresta”, enquanto reverenciava os símbolos do poder e os poderosos. Isso os levava a escolher e enaltecer dentre os “[...] 106 sítios arqueológicos, 06 sítios paleontológicos, 30 sítios paisagísticos, 45 sítios ou bens históricos e 27 referências culturais” (ACRE, 2010b, p. 195) do Acre, aqueles que mantinham alguma relação com o poder e os poderosos, figuras carimbadas da história tradicional e canônica acreana.

Seguir a cartografia do poder, significava patrimonializar lugares sem nenhum vínculo social e comunitário, como o Seringal Bom Destino, rico em borracha nos tempos áureos da economia gomífera e quartel-general das tropas “revolucionárias”, durante a “Revolução Acreana”, ou o antigo Seringal Benfica, local onde Plácido de Castro (1873–1908) foi assassinado, transformado em museu a céu aberto. Ambos são exemplares da reverência ao poder elitista, lugares eleitos como patrimônio histórico e cultural, unicamente por fazerem parte do mito fundador do Acre.

Além da escolha pela “cartografia do poder”, o que pautou o *boom* patrimonial e memorial da acreanidade, foi o fomento à indústria do turismo, característica pouco observada e debatida pelos pesquisadores que se debruçaram sobre o discurso identitário e memorial da acreanidade/florestania. Como consta no Plano Plurianual de 2008-2011, a indústria do turismo encontra no Acre um posto ideal, em razão da sua história e localização, características que o torna, dentre as regiões amazônicas, aquela com “maiores potencialidades” (ACRE, 2007, p. 34). Sendo assim, “O Governo do Acre nos próximos anos, continuará apostando no turismo como setor estratégico para o desenvolvimento sustentável

do Acre.” (ACRE, 2007, p. 35).

As intervenções arquitetônicas e revitalizações na área do entorno da “Praça da Bandeira”, Calçada da Gameleira, Mercado Municipal e da Avenida Epaminondas Jácome, realizadas a partir de 2005, responsáveis pela expulsão de vários trabalhadores e residentes daquela localidade, considerados uma mancha de sujidade, que obstaculizavam a contemplação das estruturas arquitetônicas e paisagísticas, abriram caminho para uma nova concepção e uso do espaço, modernizando e “renovando” as casas e casarões da Rua Sen. Eduardo Assmar no Calçada da Gameleira, transportando uma nova roupagem, semelhante àquela existente no Centro Histórico de Olinda e no Pelourinho de Salvador, com casas coloridas, estabelecimentos comerciais e quiosques voltados para o lazer e o turismo (LIMA, 2011).

As paisagens inovadoras planejadas pela arquiteta Ester Stiller, especialista em iluminação de ambientes, enfatiza Lima (2011), fez com que essa região passasse a “[...] ser mais um ponto de referência do discurso de uma “tradição” que renasceia” (2011, p. 20), agora envolta por cores vibrantes, calçadas chamativas e iluminação ambiente destacadas. Essa nova roupagem, observa Lima (2011),

[...] criou um ambiente alegre para consumo e lazer com bazares, cafés e bares, visando atrair mais clientes e consumidores desse “bem cultural” dos acreanos. Acompanhada de um espaço contemplativo para passeios, a “revitalização” do mercado trouxe novos significados de uso e função, demonstrando a força “onipresente” do Estado, com sua capacidade intervencionista justificada pela política de valorização histórica posta em ação. (LIMA, 2011, p. 21).

As obras para glamorizar e higienizar os espaços citadinos, adornados com uma retórica tradicionalista de preservação e valorização da diversidade cultural dos acreanos, buscavam implantar uma indústria do turismo, cuja validação e atrativos estava num passado idealizado e inventado. As “festas tradicionais” e eventos culturais eram fomentados e justificados como “[...] maneiras de preservar a identidade histórico-cultural de um povo e ao mesmo tempo trazer a cultura ao alcance de todos os segmentos da sociedade.” (ACRE, 2010b, p. 200). Isso, como mencionamos, instaura um pacto temível entre lembrança, memorização e comemoração (RICOEUR, 2007).

O turismo, assim como outros programas econômicos da acreanidade, ganha justificativa moral, social e ecológica, ajudando, segundo o discurso oficial, “[...] na manutenção da memória coletiva e é também uma oportunidade de ensinar novas formas de se ver a realidade, estimulando a tolerância e o respeito entre as pessoas.” (ACRE, 2010b, p. 200). Para isso se concretizar,

[...] é importante que no Acre se dê a devida importância à preparação dos denominados “multiplicadores de conhecimento”, sendo que o componente mais importante da experiência turística são - e continuarão sendo - as pessoas que habitam o local e que se utilizam de práticas e fazeres importantes para o grupo (ACRE, 2010b, p. 200).

O produto turístico mais valorizado, como já observamos em outro momento, não são os artesanatos, as mercadorias ou itens materiais vendidos nas bancas e bazares, mas a própria cultura e a identidade. É justamente por isso que o zoneamento indica a subzona 2.1 e a subzona 3.1, como aquelas propícias ao fomento do turismo. A título de definição, a subzona 2.1 compõe as áreas de “Proteção Integral Áreas de Unidades de Conservação de Proteção Integral já existentes nas seguintes categorias: Parque Nacional, Parque Estadual, Estação Ecológica” (ACRE, 2010b, p. 307). Já a subzona 3.1 são as

Áreas com situação fundiária indefinida muitas delas com a presença de população rural/florestal, que após realização de estudos e levantamentos, poderão ser destinadas: para criação de novas Unidades de Conservação, em decorrência de sua relevância para conservação da biodiversidade e/ou potencial para o manejo florestal sustentável; para criação de novas Terras Indígenas, em função de demandas sociais de populações indígenas residentes; para criação de novos Projetos de Assentamentos Diferenciados, em função de presença de populações rural/florestal e para a consolidação de propriedades particulares identificadas e legalmente reconhecidas. (ACRE, 2010b, p. 309-310).

As zonas indicadas são territórios que na perspectiva identitária idealizada pela acreanidade, subsistem nichos de “integridade” cultural e identitária, conservadas limpidamente graças à reprodução do modo de vida material, formas de ser e estar garantidores de “originalidade”. Esses locais de “pureza” estariam dados a ver, visitar e vender, lembrando Hall (2020), seriam aqueles que, pelo “exotismo cultural”, entreteriam os turistas, matando a sede da fantasia fetichista da mentalidade colonizadora do sujeito ocidental.

Identificamos nessa concepção uma explícita negação da fluidez das identidades, além de uma idealização errônea ao conceber as comunidades tradicionais, como espaços isolados, sem nenhum contato com o “mundo exterior”. Essa visão disforme das vivências amazônicas configura mais um exemplo do que salienta Loureiro (2022), sobre a concepção da Amazônia como colônia do Brasil e do mundo.

Ao contrário do que preconiza Araújo (2017), não identificamos uma valorização das populações tradicionais em função da política ambientalista da acreanidade. Segundo essa autora, os povos tradicionais acreanos que no “[...] passado eram vistos como atrasados na política de modernização feita pelos militares na Amazônia [...] agora passam a ser

considerados modernos, por sua maneira de se relacionar com a natureza (2017, p. 41). Diferente disso, o que vislumbramos foi uma instrumentalização da imagem e identidade destes povos, que eram concebidos enquanto retrato do passado, uma suposta essencialidade identitária, servindo narrativamente como lastro para projetos econômicos e políticos.

Os ditos saberes tradicionais “teoricamente” alinhados identitariamente ao desenvolvimento sustentável, foram negados em favor de outras epistemes, “científicas” e “técnicas”. Um exemplo disso, nos foi oferecido por Souza (2016), ao discorrer sobre o Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre (PROACR), instituído em parceria com o Banco Mundial (BIRD), em 2010. Tinha por objetivo “[...] promover a inclusão social e econômica das populações mais pobres e mais desfavorecidas, vivendo tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais isoladas ou remotas do estado” (SOUZA, 2016, p. 287). Fazendo isso, sobretudo pelo oferecimento de cursos

[...] dirigidos aos condenados da floresta, visa não só formar mentes desenvolvimentistas como transformá-los em seus prepostos difusores desta racionalidade no interior da floresta, ao tempo em que busca seduzir/induzir a que pensem que têm poder – poder que não é histórico, mas “dado” que é não-poder - quando só estão emponderados pela seringalida (SOUZA, 2016, p. 507).

Essa seria, sustenta o autor, uma forma de “inclusão ontológica pela epistêmica”, inclusão daqueles ainda “atrasados” e “inaptos” ao desenvolvimento moderno, inábeis ontologicamente e epistemologicamente, agora redimidos pela acreanidade. Em suma, os conhecimentos tradicionais, afirmados como intrinsecamente sustentáveis, para se efetivarem na “moderna” economia verdade, precisam ser podados e instruídos. Os saberes tradicionais passam a ser considerados incompletos e inadequados, além disso, perigosos para existirem naqueles ambientes onde historicamente se desenvolveram.

## **2. 5 - A descontinuidade discursiva da acreanidade**

A intensificação da indústria do turismo ao abandono verificado em alguns lugares de memória, fazem parte de uma ruptura dentro do discurso de acreanidade. Ao longo das gestões da Frente Popular do Acre (Jorge Viana 1999/2003 e 2004/2007, Binho Marques 2008/2011 e Tião Viana 2012/2015 e 2016/2018) a pauta de valorização das populações tradicionais e a ênfase desmedida no patrimônio histórico e cultural foi sendo paulatinamente esvaziada.

Os próprios slogan de governo, nesse sentido, são um termômetro. Os governos Jorge Viana, com o slogan *Acre: Governo da Floresta*, representa o apogeu do discurso de acreanidade. Que acreano, em algum momento da vida, não teve estampado na sua mochila ou caderno escolar, na camisa ou boné, o slogan da tradicional árvore do logo do Governo da Floresta ?.

Arnóbio Marques, por sua vez, apesar de ainda fazer referência em seus pronunciamentos ao termo “florestania”, adota outra imagem visual e slogan. Sua gestão era denominada: “Um governo de todos para todos” (OLIVEIRA, 2012). Como símbolo visual, volta-se a uma representação mais “tradicional” e oficializada: uma bandeira do Acre tremulando, com destaque para a estrela vermelha solitária. O governo Arnóbio Marques ainda trazia uma forte “pegada” regionalista de ufanismo e narrativa de valorização da sociodiversidade acreana, expresso em singular, no dizer “Acre como o melhor lugar para se viver na Amazônia” (ACRE, 2007, p. 14), como grafado no Plano Plurianual da gestão de 2007/2011.

**Figura 32:** Logotipo dos governos Jorge Viana e Binho Marques.



**Fonte:** Oliveira (2012, p. 43 e 69).

Contudo, o governo que adensa explicitamente o afastamento ou, poderíamos dizer, o esgotamento do discurso de acreanidade, é o segundo governo Tião Viana, com o lema: “Novo Acre, Governo Parceiro, Povo Empreendedor.” Não por acaso, observa Souza (2016) “[...] um dos componentes do PROACRE, o de nº 3, tem como objetivo a ‘promoção da inclusão social e empreendedorismo nas ZAPs urbanas’”. (2016, p. 507). Há, nessa gestão, uma forte tendência em diversificar a produção estadual, retirando as fichas daquele “desenvolvimento sustentável” ancorado nas “indentidades/especialidades dos “povos da

floresta”.

O Plano Plurianual 2012 – 2015: “desenvolver e servir”, do primeiro governo Tião Viana, já trazia a ideia de empreendedorismo e ruptura com os paradigmas da então economia acreana:

O Plano vislumbra um salto de qualidade que depende de um amplo envolvimento e mobilização da sociedade pelo crescimento econômico do Acre. Isto requer o desenvolvimento de capacidades, tecnologias, inovações e espírito empreendedor para romper paradigmas, padrões atuais da economia e da iniciativa social e construir uma gestão pública moderna, que contribua na geração de resultados e indicadores dignos de um Estado amazônico influente não pujante e democrático à altura do espírito libertário, da operosidade, da criatividade do seu povo e do seu gigantesco capital natural que se ergue como base da economia do futuro (ACRE, 2011, p. 21).

Aspectos como inovação, tecnologia, desenvolvimento, modernização, criatividade e pujança dão a tônica do plano de governo, ênfase que se aguça no “governo parceiro” do “povo empreendedor”. Não reparamos nenhuma menção aos “valores” ou “identidades” tradicionais. Afirma-se, isso sim, o “gigantesco capital natural” acreano, particularidade essa, que sempre foi e continuará a ser o grande foco, geralmente em detrimento das populações que habitam esse “el dourado” amazônico. As alterações enunciativas observadas nos planos de governo, desprendendo sua narrativa de justificação/legitimação do componente identitário e cultural, reflete-se também nos lugares de memória.

Conforme detecta e analisa Júlia Lobato Pinto de Moura (2016), no artigo “A Publicidade Institucional nos Governos da “Frente Popular do Acre”: Mitos sobre um Acre que se Vende”, o suposto resgate identitário e as políticas de valorização patrimonial, histórica e cultural, característicos dos primeiros oito anos dos governos petistas

[...] não mantiveram a mesma importância ao longo dos outros mandatos da FPA. A partir de 2010, com o assumido redirecionamento das políticas de desenvolvimento, no sentido da “diversificação das bases produtivas”, o apelo ao imaginário seringueiro e associação do governo à floresta são diminutos. (MOURA, 2016, p. 11).

Os lugares de memória que serviam para afirmar e legitimar os projetos econômicos e políticos passaram a amargar abandono e desalento, conforme notícia de Quésia Melo, no G1 AC, esclarecendo que o Museu da Borracha, fechado desde 2013, somente conseguiu documentação e verbas para reparo em 2015, com perspectiva de reabertura em quatro meses, quando finalmente receberia uma nova exposição.

Além dele, outros lugares de memória em estado degradante, como o Memorial dos



Autonomistas, o Theatro Hélio Melo e a Escola de Música do Acre (Emac), também passariam por reformas. Apesar do anúncio de abertura em quatro meses, o Museu da Borracha, um dos maiores símbolos do patrimônio histórico e cultural do Acre, somente foi reaberto em 21 de dezembro de 2018, como publiciza Samuel Bryan, no site de notícias (Notícias do Acre) oficial do Estado do Acre.

**Figura 33:** Foto da Casa dos Povos da Floresta, retirada em 2020, mostrando sua estrutura completamente destruída. No detalhe ainda podemos ver signos alusivos a cultura indígena na parte inferior.



**Fonte:** Alcinete Gadelha, G1 AC, Rio Branco, 24 de outubro de 2020.

**Figura 34:** Foto da Biblioteca da Floresta, retirada em 2020, mostrando o estado de degradação das instalações.



**Fonte:** Iryá Rodrigues, G1 AC (2020).



Ainda neste sentido, Moura (2016) frisa o esquecimento da Casa de Chico Mendes, “[...] outro espaço de memória esquecido pelas políticas públicas desde que foi destruído pelas águas da última grande cheia do Rio Acre, que atingiu o município de Xapuri no início de 2015.” (2016, p. 11). A política adotada na gestão Tião Viana se afasta das representações dos povos tradicionais, focando muito mais na diversificação da economia, intensificando uma tendência pré-existente de valorização da indústria madeireira, “[...] com a implantação de pequenas e médias fábricas de móveis e da fábrica de Tacos instalada em Xapuri para beneficiar a madeira advinda dos projetos de manejo.” (ARAUJO, 2017, p. 46).

O nincho agora não são as habilidades intrínsecas aos “povos da floresta”, transformados em meros extratores de madeira, mas a indústria: a criação de porcos, a piscicultura, a fábrica de rações para peixes, os frigoríficos que acompanham o complexo da indústria da carne bovina e peixes (MOURA, 2016; ARAUJO, 2017). Tudo isso em desfavor do habitual discurso de acreanidade, que tinha nos lugares de memória seu espaço de divulgação e solidificação, afirmando uma história-memória heroica, harmônica e sustentável.

Desse jeito, como pesquisa Damiana Nascimento de Araújo (2017), na dissertação “Ambientalismo e Acreanidade: Espaços de memória e cultural no Governo da Frente Popular (1999-2017)”, os lugares de memória são preteridos e “jogados às traças”, sobretudo após as cheias históricas ocorridas em várias regiões do Acre em 2015.

**Figura 35:** Fotos da devastação e abandono consequência da enchente de 2015, no Memorial Wilson Pinheiro.



**Fonte:** Araújo (2017, p. 64).

Fato verificado no Memorial Wilson Pinheiro, em Brasileia, a Casa Chico Mendes e o Centro de Memória Chico Mendes em Xapuri, esse último, inclusive, foi vendido à cooperativa do Município de Xapuri, pois se encontrava com problemas jurídicos, e “[...] os

acervos tais como prêmios, medalhas e jornais, que estavam na fundação foram levados para a cidade de Rio Branco pela filha de Chico Mendes, e a Fundação já se encontrava fechada desde o ano de 2015” (ARAÚJO, 2017, p. 64).

O que se assistiu, com o decorrer do tempo, não foi consolidação ou conservação das “identidades tradicionais” referidas pelo discurso de acreeanidade, tampouco uma produção agroflorestal “sustentável” e alinhada aos anseios das comunidades locais. As produções econômicas das populações rurais, foram se afunilando em razão de incentivos governamentais ou pressões econômicas estruturais, tornando o manejo madeireiro e a criação de gado as atividades preponderantes.

No que tange às representações identitárias e culturais, percebe Carlos Estevão Ferreira Castelo (2014), na pesquisa de doutorado “Experiências de Seringueiros de Xapuri no Estado do Acre Outras Histórias”, realizada a partir de relatos coletados com os moradores do Projeto de Assentamento Agroextrativista Cachoeira e da Reserva Extrativista Chico Mendes, houve uma série de mudanças de hábitos, vivências e anseios. Para Castelo (2014),

Os colaboradores da pesquisa falavam de modificações provocadas pelas melhorias nos ramais; de mudanças provocadas pela chegada da luz elétrica (programa “Luz para Todos”); dos novos hábitos adquiridos por meio de programas televisivos, até então desconhecidos. Também não se podia desprezar os impactos sofridos na vida dos mais jovens, por força de programas educacionais. Todas essas „novidades” e „transformações” que os encantavam (algumas), e que os induziam à aquisição de coisas que sequer conheciam. Uma experiência fantástica, por exemplo, foi a transformação de antigos varadouros<sup>6</sup> em ramais trafegáveis no verão. Esse fato havia provocado o “encurtamento das distâncias” e tornado o transporte mais rápido no interior da floresta (e da floresta até a cidade de Xapuri). Com isso, o isolamento a que os seringueiros eram submetidos reduziu-se de forma importante, impactando, significativamente, em seus cotidianos. Também “novas” e “modernas” mercadorias passaram a ser colocadas à disposição das pessoas. Então, à medida em que os relatos eram analisados, mostravam as ricas evidências sobre as modificações nos modos de se viver nas florestas de Xapuri/AC, assim, também, confirmavam a sinalização inicial de que as modificações mais significativas no período de análise haviam acontecido, principalmente a partir de 1999. As evidências repetidas não deixavam dúvidas de que os investimentos realizados pelo “Governo da Floresta”, na região, deveriam ser considerados como fundamentais na mudança do cenário da vida do lugar. Mas, ao mesmo tempo em que coisas “boas” encantavam os seringueiros, descobriam-se impossibilidades de trocas; modificações em processos produtivos; mudanças intensas nas formas do uso da terra; proibições de exercer práticas antigas, etc. Mudanças, inclusive, nos sonhos dos mais jovens, que insistiam em comentar sobre desejos de “morar na cidade” e de “fazer uma universidade”. (CASTELO, 2014, p. 19).

Como podemos entrever, as alegações dos governos da Frente Popular, verificadas no Zoneamento Ecológico-econômico do Acre, afirmando agendas econômicas como subsídio à

manutenção de identidades, não se concretizaram, não por incapacidade governamental, mas por conter uma lógica equivocada, além de estarem distanciados dos anseios dessas populações. No caso do manejo madeireiro, observa Castelo (2014), “[...] ao mesmo tempo que gerou rendimentos no curto prazo para alguns, também espantou a caça, destruiu as nascentes, e danificou os ramais”. (2014, p. 288).

Tal desdobramento acabou levantando dúvidas sobre o futuro dos trabalhadores da floresta, e indagações sobre quem lucra efetivamente com esta atividade, mesmo porque, essas populações são “[...] conscientes que Chico Mendes dificilmente aceitaria esse tipo de exploração da floresta” (2014, p. 288). Não espanta, como aponta a pesquisa levantada por Castelo (2014), que houve uma fragilização das políticas voltadas para as comunidades tradicionais, “Não por acaso, muitas das antigas lideranças do "tempo dos empates" foram transformadas em funcionários do governo.” (2014, p. 288), o que arrefeceu a militância pela valorização destes trabalhadores.

Ainda com relação às atividades econômicas, que vêm ganhando relevo nas áreas rurais, inclusive nos projetos de assentamento agroextrativistas e florestais, Mary Allegretti, antropóloga dedicada a pesquisar os movimentos sociais e políticas públicas, com destaque para os seringueiros das reservas extrativistas, escreve em seu blog, que

Sem opção econômica, comunidades optam pela liquidez e bom preço do boi. Cordeiro, do Chico Mendes: faltam política pública e dinheiro para as Resex.

Símbolo do desenvolvimento sustentável na Amazônia, as reservas extrativistas personificadas pelo seringueiro Chico Mendes estão cedendo à pressão da pecuária de corte. Em algumas, sobretudo no Acre e em Rondônia, o número de cabeças de gado bovino já se iguala ou ultrapassa a de habitantes.

Segundo o governo, que ainda vê passivamente o problema, as estimativas apontam para a existência de até 40 mil cabeças nas principais reservas do bioma Amazônia, criadas nos anos 80 justamente para impedir a substituição da floresta por pasto. "Podemos falar em uma cabeça por habitante", diz Alexandre Cordeiro, coordenador-geral de Reservas Extrativistas e Desenvolvimento Sustentável do Instituto Chico Mendes, órgão (cindido do Ibama) que cuida das unidades de conservação do país.

É o desdobramento irônico - e perverso - do conceito que tenta viabilizar economicamente as populações tradicionais da Amazônia, assegurando o uso sustentável dos recursos naturais. Mas a falta de alternativas motivou o processo conhecido como "pecuarização" das reservas. "O boi virou uma alternativa de renda porque tem bom preço e liquidez. É a poupança para os momentos de dificuldade dessas populações, não dá para competir com os preços em queda da borracha e da castanha", explica Paulo Amaral, do Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon), de Belém.

Das 33 reservas extrativistas (Resex) florestais federais no bioma - algo como cinco milhões de hectares na Amazônia -, nenhuma obteve ainda o plano de manejo, que determina o que pode ser retirado da mata, de onde e de que forma. Detalhe: algumas reservas estão próximas de completar 20 anos desde sua criação.

Tampouco há conselhos comunitários formados para administrar todas essas áreas de proteção. "Não há política pública", admite Cordeiro, do governo. "Não temos dinheiro, não temos gente, não conseguimos atrair iniciativas público-privadas",

dispara. "É lógico e óbvio que a pecuária está lá. Que vantagem tem o seringueiro se ele está vendo o vizinho se capitalizar rapidamente? A pecuária é o modelo econômico que dá resultado. Os pecuaristas têm apoio financeiro dos bancos, os extrativistas não".

A pressão do modelo econômico desenvolvido na região coopta com mais voracidade os extrativistas de Rondônia e do Acre, berço dos debates do conceito de reservas extrativistas. Ali, produtos não-madeireiros como a copaíba, a castanha e a borracha estão longe de ser significativos para as comunidades - estima-se que a borracha represente só 10% da renda familiar no Acre hoje.

[...] Outra referência na "pecuarização" das Resex é a Verde para Sempre, criada em 2004 no Pará para conter o desmatamento e a exploração madeireira predatória, além de garantir a regularização fundiária de cerca de 100 comunidades. Segundo Amaral, do Imazon, os animais (no caso, búfalos) ultrapassam a casa de mil.

[...] A pastagem nasce sobretudo ao longo das rodovias que cruzam esses Estados, casos da BR-163, BR-364 e da 317, que no Acre liga Rio Branco, Xapuri e Assis Brasil, perto da fronteira com a Bolívia. (ALLEGRETTI, 2008, on-line).

A pecuária, a exploração madeireira e o agronegócio, após a descontinuidade representada pela gestão Tião Viana, foram as atividades que mais se desenvolveram, mostrando claramente o enfraquecimento daquele discurso de acreanidade/florestania. Isso não aconteceu, é importante frisar, à revelia dos anseios e atenção dos governos da acreanidade. Parte do que explanou Allegretti (2008), também aparece no relatório dos direitos humanos ao meio ambiente, produzido como resultado da investigação feita pela Missão de Investigação e Incidência da Relatoria Nacional de Direito Humano ao Meio Ambiente (RDHMA).

Esse documento revela os aspectos e resultados mais cruéis e excludentes das políticas de desenvolvimento sustentável, na vida das populações tradicionais do Acre. O aviltamento produzido pela política desenvolvimentista da acreanidade aparecem especialmente nas

[...] condições de desigualdades entre comunidades, empresários, fazendeiros e agentes internacionais, assim como os acúmulos de problemas identificados nas políticas de gestão florestal, não podem ser minimizadas, invisibilizadas ou situadas à mercê de mecanismos burocráticos e soluções científicas/tecnológicas, descoladas do cotidiano dos territórios e autoritariamente impostas a quem neles convive. Nesse contexto, cabe à autoridade pública zelar para que seus próprios interesses e relações econômicas e políticas não sejam sobrepostos ou utilitários em relação às fragilidades de quem, efetivamente, exerce "menos poder". Mesmo se esses interesses e essas relações estão intencionados a bem resolver os conflitos e promover o bem comum. Nesse contexto, a situação real de dependência, de ausência de políticas públicas setoriais e a não garantia do direito à terra e ao território, que inviabiliza a participação autônoma, são fatores que dificultam as garantias de direitos das comunidades que hoje estão sendo alvos de projetos de Redd+ (institucionalizados pelo Sisa). (FAUSTINO; FURTADO, 2015, p. 101).

Essa relação de subordinação e desigualdade também foi identificada por Allegretti (2008) e Castelo (2014), sendo notório "[...] o favorecimento daqueles que dispõem de mais

condições e que, historicamente, privatizam a terra e os territórios.” (FAUSTINO; FURTADO, 2015, p. 101), nas políticas de manejo florestal e outras atividades. Nas políticas de financeirização, torna-se “[...] crível que os sujeitos desse mercado (como os empresários e fazendeiros) tenham seus interesses privilegiados” (FAUSTINO; FURTADO, 2015, p. 101), continuando injustiças sociais e ambientais crônicas, subjugando posseiros e trabalhadores, detentores de limitada força política. Que assim “[...] se veem na perversa condição de terem que se submeter aos interesses econômicos e políticos do Estado e da iniciativa privada” (FAUSTINO; FURTADO, 2015, p. 101).

O fator mais perverso dessa relação de forças assimétricas, está no fato de a responsabilidade e culpa pela degradação ambiental, cair justamente nas costas daqueles sujeitos, historicamente desfavorecidos, que mantiveram tradicionalmente práticas de subsistência de baixo impacto ambiental. Ao mesmo tempo, destaca Faustino e Furtado (2015), “[...] os principais agentes da degradação ambiental, como os fazendeiros, recebem incentivos financeiros e compensação, como se estivessem prestando um serviço para a sociedade, que ainda deve pagar pelo mesmo” (2015, p. 101).

A conclusão do relatório, afirma o contexto de desigualdade extrema, onde as desvantagens históricas são acentuadas, subsistindo uma ausência de informação crônica sobre assuntos relativos ao interesse das populações rurais. Isso acarreta, realça Faustino e Furtado (2015), a não apropriação de projetos em curso pelas comunidades, assim “[...] são coagidas a aceitar as propostas externas como redenção de suas necessidades em detrimento de sua autonomia.” (FAUSTINO; FURTADO, 2015, p. 102). Além disso,

Os mesmos são, como relatam, proibidos de utilizar seus territórios para as atividades de subsistência, mas não possuem um instrumento com o qual possam questionar ou lutar contra essa imposição. O drama imposto a essas comunidades é o de duas únicas e perversas opções: 1 - perda da floresta e dos seus territórios e ausência de políticas públicas; 2 - projetos de manejo, Bolsa Verde ou Redd. A regularização territorial e as políticas de direitos aparecem como moeda de troca para as comunidades aceitarem os projetos. A responsabilidade da regularização da situação de posseiros, que é um direito da população e dever do Estado, é repassada para o “proprietário” da terra/do projeto, diretamente e em posição privilegiada, interessado na sua exploração mercadológica. (FAUSTINO; FURTADO, 2015, p. 102).

As desvantagens em financiamentos e a adoção de projetos em dissonância com os anseios e aptidões das populações, vêm acompanhado de restrições e coerções quanto ao uso dos territórios que teoricamente deveria lhes pertencer. Ademais, a “[...] diferenciação cultural e a ausência de metodologias de trabalho baseadas na cultura local impossibilitam uma apropriação qualificada” (FAUSTINO, FURTADO, 2015, p. 102), em função do uso soberbo

de uma linguagem “técnica” por parte dos órgãos competentes e proponentes dos projetos. As relações de colonialidade e o desconhecimento sobre os saberes locais dão a tônica da negligência do poder público, tornando as comunidades reféns e sujeitas a grupos políticos interessados.

Esses fatores, sobretudo aqueles observáveis nos lugares de memória, evidenciam as discontinuidades e rupturas no discurso de acreanidade. Detalhes disruptivos que acompanham e constituem o saber histórico, e não devem ser negligenciados na produção histórica, nem no ensino de história, sob pena de produzirmos um conhecimento homogêneo, excludente e linear.

### **CAPÍTULO III - O ENSINO DE HISTÓRIA NOS LUGARES DE MEMÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA**

Em virtude das distorções, abusos e instrumentalização das memórias executadas nos lugares de memória, como verificamos fartamente no patrimônio histórico, cultural e paisagístico construído pelos “governos da acreanidade”, a proposta de intervenção didático-pedagógica que segue, pode ser concebida como uma terapêutica da memória, constituída, como escreve Ricoeur (2007), pelo “trabalho de luto” e o “trabalho de memória”, procedimentos reflexivos, dialógicos e críticos, que encontram na educação histórica espaço privilegiado.

A abordagem patológico-terapêutica da memória possibilita a desconstrução, problematização e a criação de identidades culturais vivas e abertas, sem incorrerem em excessos, exclusões ou enquadramentos memoriais exclusivistas (DOSSE, 2003; POLLAK, 1989). Defeitos naturais e corriqueiros da história-memória, imbuída de uma neurose repetitiva e perversa, analisada por Ricoeur, (2007), como o retorno do recalçado, muito observada no discurso da “acreatividade”, ao insistentemente repetir o mito fundador do Acre, a “revolução acreana”, reiterar os “heróis” canônicos, personificados em Plácido de Castro.

O trabalho de luto/memória busca “reparar”, pelo ensino de história, as memórias submetidas: a “arte da memória”, as memórias impedidas, ou seja, aquelas lembranças feridas ou enfermas, possuidoras de cicatrizes traumáticas individuais ou coletivas; as memórias manipuladas, precisamente as lembranças instrumentalizadas, submetidas a alguma “razão estratégica”, causadoras de abusos e esquecimentos<sup>58</sup>; e a memória convocada/obrigada<sup>59</sup>,

---

<sup>58</sup> Segundo Ricoeur (2007), “o cerne do problema é a mobilização da memória a serviço da busca, da demanda, da reivindicação de identidade. Entre as derivações que dele resultam, conhecemos alguns sintomas inquietantes: excesso de memória, em tal região do mundo, portanto, abuso de memória-insuficiência de memória, em outra, portanto, esquecimento. Pois bem, é na problemática da identidade que se deve agora buscar a causa de fragilidade da memória assim manipulada. Essa fragilidade se acrescenta àquela propriamente cognitiva que resulta da proximidade entre imaginação e memória, e nesta encontra seu incentivo e seu adjuvante” (2007, p. 94). (Ver RICOEUR, 2007, p. 93-99).

<sup>59</sup> A memória convocada/obrigada representa uma forma de abuso memorial sutil, pois está envolta de boas intenções, em síntese, ele surge pela ligação entre dever de memória e justiça. Ricoeur (2007), explica essa relação entre justiça, dever de memória e abuso da seguinte forma: “É na medida em que a proclamação do dever de memória permanece cativa do sintoma de obsessão que ele não para de hesitar entre uso e abuso. O modo como o dever de memória é proclamado pode parecer, sim, abuso de memória à maneira dos abusos denunciados logo acima na seção sobre a memória manipulada. Não se trata mais, obviamente, de manipulações no sentido delimitado pela relação ideológica do discurso com o poder, mas, de modo mais sutil, no sentido de uma direção de consciência que, ela mesma, se proclama porta-voz da demanda de justiça das vítimas. É essa captação da palavra muda das vítimas que faz o uso se transformar em abuso. Não é de admirar se reencontramos, nesse nível, entretanto superior da memória obrigada, os mesmos sinais de abuso que na seção precedente, principalmente na forma do frenesi de comemoração. Trataremos de modo temático desse conceito de obsessão num estágio mais adiantado desta obra, no capítulo sobre o esquecimento” (2007, p. 102). (Ver RICOEUR,

quando rememoração rima com comemoração (RICOEUR, 2007). Faceta, inclusive, distintiva do discurso da “acrianidade”, que se arrogava porta-voz dos oprimidos, imbuída de uma tarefa louvável e justa.

São os rastros mnemônicos “determinados” pela arte da memória, as memórias impedidas, manipuladas e convocadas, fruto de traumatismos históricos e sociais, que frequentemente levam os sujeitos e grupos a recalcarem ou embelezarem as lembranças. Referidas patologias submetidas ao “trabalho de memória/luto”, sugere Ricoeur (2007), devem ser tratadas pelo confronto dessas lembranças, usando procedimentos “clínicos” e terapêuticas freudianas.

A terapêutica congrega instruções específicas ao analista e ao analisado. Ao primeiro, aconselha-se sensibilidade e paciência com as repetições psíquicas/históricas, que ocorrem durante a “transferência” dialógica. Dessa forma, observa-se a transferência por onde se cria “[...] um domínio intermediário entre a doença e a vida real; pode-se falar deste como de uma ‘arena’, na qual a compulsão é autorizada a se manifestar numa liberdade quase total” (RICOEUR, 2007, p. 84). Assim, as concepções narrativas “deturpadas” e “patogênicas”, tendem a se manifestar abertamente, possibilitando trocas, problematizações, críticas e reconstruções, ações irrealizáveis sem a atuação ativa do “paciente”.

Deste, pede-se que ao cessar o choque, o gemer e o sofrer, ele encontre coragem de fixar sua atenção em suas manifestações mórbidas, não mais a considerando como algo unicamente desprezível, mas como um adversário digno de estima, “[...] como uma parte de si mesmo, cuja presença é muito motivada e na qual convirá colher dados preciosos para sua vida ulterior” [...] Caso contrário, nada de ‘reconciliação’” (RICOEUR, 2007. p. 84).

A terapêutica da memória, como nomeamos nossa proposta didática, está alicerçada em três pilares fundamentais: a necessária criticidade ao encararmos os espaços memoriais, sobretudo quando notamos a polissemia constituída pela historicidade dos lugares e a inevitável censura e exclusão que reverberam; a participação ativa dos sujeitos partícipes do processo de ensino-aprendizagem. Nesse ponto, quando nos referimos à “participação ativa”, não pensamos apenas no protagonismo discente durante o desenrolar das atividades didático-pedagógicas, mas, referimo-nos, em especial, à necessária e indispensável consideração das experiências e vivências dos educandos, pensamos também na condição partilhada por docentes e discentes enquanto construtores de conhecimentos e saberes, enquanto ativos formuladores de narrativas e interpretações históricas completamente “originais”.



Essa noção, inerente à educação histórica, configura o terceiro aspecto basilar da nossa experiência didática. Isso porque, durante muito tempo, assevera Monteiro (2007), a relação dos professores – e porque não, dos alunos – com os saberes que ensinam/aprendem, foi concebida conforme o paradigma da racionalidade técnica, segundo a qual, o docente desempenhava apenas a função de um transmissor/reprodutor de conhecimentos produzidos em outras esferas. Já os alunos, eram entendidos como meros receptores passivos e disciplinados de conhecimentos e informações. O professor, dentro dessa lógica, estava habilitado para adequar e facilitar o saber acadêmico, tinham a função de democratizar e “simplificar” o conhecimento (MONTEIRO, 2007).

Na racionalidade técnica moderna, os saberes escolares não eram objeto de questionamentos ou reflexões, não passando de instrumentos instituídos pelo currículo, selecionados previamente de uma ampla base cultural e científica. Recebia seu fundamento científico da pedagogia, da psicopedagogia e da didática (MONTEIRO, 2007). Existia uma noção de escola, salienta Selva Guimarães (2012 p. 163), “[...] como mero aparelho do Estado - ideia inspirada em Althusser -, ou mero reflexo do funcionamento da economia política, reprodutora das desigualdades sociais”.

Esse fundamento “científico” era propalado pelos estudos da sociologia da educação, ancorado nas teorias tecno-reprodutivistas, “[...] nesse viés, consistia em reproduzir conhecimentos, valores morais e cívicos às novas gerações, de acordo com os interesses e a ideologia das classes dominantes” (GUIMARÃES, 2012, p. 163). Sendo assim, “[...] o ensino de história consistia na mera reprodução da memória do vencedor” (2012, p. 163).

Com as recentes transformações sociais, econômicas e políticas, *pari passu* as inovações nas pesquisas em ciências humanas e educação, em particular no campo do currículo, as leituras reprodutivistas e tecnicistas da educação passaram a receber reiteradas críticas, dando lugar a renovadas interpretações sobre o papel dos professores, alunos e das instituições escolares (GUIMARÃES, 2012; MONTEIRO, 2007).

O currículo, como podemos perceber na formulação em estágios fragmentados e descentralizados proposto por Sacristán (2017), não compreende mais a inculcação de saberes prescritos e reproduzidos docilmente, mas um campo de inquietações e disputas, lugar de criações simbólicas e culturais. Ele revela e expressa, destaca Marcos Silva e Selva Guimarães (2012, p. 44), “[...] tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social”.

Os debates epistemológicos, por sua vez, têm aprofundado as perspectivas relativistas do conhecimento “científico”, rejeitando a existência de verdades únicas e universais,

frisando a possibilidade de múltiplas formas de racionalização e horizontes epistêmicos (MONTEIRO, 2007).

Diante disso, salienta Monteiro (2007), não podemos negar ou rejeitar as inúmeras singularidades e complexidades que atravessam a cultura escolar, fazendo fluir ou refluir, convergir e/ou divergir, valores e saberes, compartilhados ou rejeitados por professores, gestores, alunos e familiares. Sujeitos dotados de idiosincrasias, desejos, ambições e frustrações, posições ideológicas e políticas, pré-conceitos culturais, religiosos, de gênero e sexo, capazes de criar conhecimentos e apropriações completamente diversas daquelas concebidas no mundo acadêmico e prescritas pelo currículo

O estremecimento do racionalismo universalista e o vislumbre das particularidades constitutivas do mundo escolar, ensejou uma renovação teórica nas abordagens sobre o ensino de história. Agora, a escola não representa apenas um espaço de transmissão irrefletida de saberes ou mero “aparelho ideológico do estado”, mas um lugar configurado e configurador de uma cultura escolar, onde se confrontam diferentes forças e interesses (MONTEIRO, 2007).

Desta forma, acrescenta Monteiro (2007), emergiu o conceito de “saber escolar”, formulado mediante interações multiformes e conflitantes no âmbito da cultura escolar, resultando em conhecimentos inteiramente novos e “originais”, completamente distintos daqueles oferecidos pelos centros acadêmicos. A esse respeito, pontua Katia Maria Abud (2007, p. 115), não podemos reduzir “[...] o saber escolar ao conhecimento acadêmico transposto, aos manuais, nem aos programas, nem aos projetos de ensino, ao conhecimento prévio do aluno, às relações dos professores com a disciplina”, mas entender estes elementos enquanto construtores e contribuintes da sua definição, necessários para que se faça a indispensável “[...] reformulação curricular, no cotidiano da sala de aula” (ABUD, 2007, p. 115).

A noção de saber escolar abre espaço para a superação da visão racionalista/reducionista que enxerga os conhecimentos produzidos e compartilhados em âmbito escolar, como simples vulgarização, banalização ou distorção do conhecimento científico, num claro olhar preconceituoso sobre a função docente (MONTEIRO, 2007). Essa interpretação preconceituosa, acrescenta Abud (2007), enfatiza “[...] a importância do conhecimento histórico acadêmico na seleção e organização dos conteúdos para a transformação do ensino da disciplina na escola básica “(ABUD, 2007, p. 108).]

E, além de secundarizar a atuação docente na educação básica, “[...] considera que sua didática tem como objeto realizar de forma adequada essa simplificação, para que a

história produzida pela comunidade científica possa ser assimilada pelos estudantes” (ABUB, 2007, p. 108).

A compreensão da especificidade do saber histórico escolar leva em consideração as diferenças substanciais existentes entre exposição teórica e exposição didática. Desse modo, Monteiro (2003, p. 13), em consonância com Forquin (1992), destaca que a exposição teórica considera o estado do conhecimento, quando a exposição didática “[...] o estado de quem conhece, os estados de quem aprende e de quem ensina, sua posição respectiva com relação ao saber e à forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro”. Trata-se, necessariamente, da consideração do contexto social não implicando apenas o “fazer compreender”, mas fazer aprender, incorporando um verdadeiro *habitus*.

Assim, ao destacarmos o conceito de saber escolar, não vislumbramos unicamente o entendimento de que a educação escolar histórica não se limita a uma seleção de conhecimentos disponíveis na cultura histórica, mas que tem por função tornar os saberes selecionados e construídos conjuntamente efetivamente transmissíveis e assimiláveis por um processo ativo (MONTEIRO, 2003; FORQUIN, 1992). Isso implica, por parte do professor – não apenas – um trabalho sistemático de reestruturação e reconstrução dos conhecimentos “[...] que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem os limites da escola” (MONTEIRO, 2003, p. 13).

A escola funciona como um espaço condensador das dimensões sociais, intelectuais e culturais. Nasce justamente desse entrecruzamento, o enorme poder criativo e transformador que configura o saber e a cultura escolar. O espaço escolar, escreve Guimarães (2012), é responsável por desempenhar um duplo papel na sociedade. Duplo, pois não só forma “[...] os indivíduos, mas produz saberes, produz uma cultura que penetra, participa, interfere e transforma a cultura da sociedade. Ou seja, ela reproduz, mas também produz conhecimentos e valores” (2012, p. 163).

As disciplinas e instituições escolares interagem com diferentes grupos, sujeitos e instituições, ocupando, conseqüentemente, um lugar estratégico ao mediar as “[...] relações entre a sociedade, a educação, o estado, a cultura e a cidadania” (GUIMARÃES, 2012, p. 163). Apesar de possuir uma autonomia relativa, dado os diversos determinantes sociais, culturais, políticos e institucionais, articula habilmente os anseios individuais e às demandas sociais. Dentro desse “ecossistema”, com novos padrões epistêmicos, sociais e pedagógicos, alunos e professores, destaca Guimarães (2012, p. 166), são imbuídos de novos papéis, não mais “[...] meros consumidores de materiais, executores de programas de ensino, mas

criadores, produtores de saberes”. Logo, os professores, devem

[...] dominar não apenas os métodos de construção do conhecimento, mas um conjunto de saberes que possibilita a reconstrução no diálogo educacional com os alunos. Assim, o saber docente é considerado um saber plural, proveniente de diversas fontes, adquirido ao longo do tempo, nos diferentes espaços de vida e de formação. É, basicamente, constituído dos conhecimentos específicos das disciplinas ou área de formação (por exemplo, História, Geografia, Ciências, Pedagogia, Magistério etc.), dos saberes curriculares, pedagógicos e práticos da experiência, das diferentes linguagens, dos saberes das novas tecnologias. Encontra-se em curso a redefinição dos papéis e das relações que se estabelecem entre professores, alunos e saberes no espaço da sala de aula em diálogo com os saberes produzidos em outros espaços, culturas não escolares (Fernandes 2006). *E é com base nessa teia de relações e comunicações que se configuram as novas concepções do que é ensinar e do que é aprender.* [grifo nosso] (GUIMARÃES, 2012, p. 166).

Semelhantemente, os alunos, jovens e adolescentes, com histórias, memórias e identidades, relacionais e singulares, com valores morais e culturais diversos, vivendo e experienciando trajetórias completamente desiguais e múltiplas, acrescenta Guimarães (2012, p. 166), “[...] não são mais considerados no singular. Juventude não é mais uma categoria de fácil ‘preconceituação’. Alunos não são tábulas rasas. Seus saberes, interesses, motivações” e comportamentos, incorporam demandas e “[...] são fundamentais não apenas como ponto de partida, mas como componente ativo de todo o processo educativo” (2012, p. 166).

Não se trata, como costumamos ver e fazer corriqueiramente nas salas de aula, de “sondar os conhecimentos prévios”, a fim de encontrar um ponto de partida para a explicação dos conteúdos, procedimento muitas vezes usado de forma ritual e automatizada, sem interesse real nas experiências discentes. Agora, as demandas, vivências e experiências são elementos constantes, atuantes e modeladores do processo didático, fator promotor dos saberes escolares.

É essa centralidade indispensável dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, vale destacar, que justifica nossa abordagem minuciosa e ampla a respeito do conceito de memória, sobre a qual frisamos sua dupla natureza individual e coletiva, sua íntima imbricação com a história e a identidade, a experiência e a narrativa. Com esse percurso, demarcamos o enorme poder agenciador da memória e sua fecundidade para os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, fundamentaremos uma posição atuante dos professores e alunos na construção dos conhecimentos, processo desenvolvido, esclarece Guimarães (2012, p. 167), “[...] de maneira ativa, aberta e flexível em relação aos diferentes saberes”.

Tal procedimento tem o poder de estabelecer relações interativas entre os sujeitos do conhecimento e os objetos de ensino, promovendo a elaboração de representações, informações e saberes. Processos amplamente ancorados na dialogicidade, uma vez que,

salienta Guimarães (2012, p. 166-167), o “[...] ensino e aprendizagem fazem parte de um processo de construção compartilhada de diversos significados, orientado para a progressiva autonomia do aluno”. As problemáticas, que devem orientar essa construção de saber dialógica e interativa, devem ser orientadas, observam Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2010), pelo passado e o presente, interligando as vivências e experiências partilhadas pelos educandos.

Portanto, as experiências de ensino de história hoje devem atentar para as novas problemáticas, sujeitos, conhecimentos e desafios do processo educacional. Isso requer, escreve Guimarães (2012, p. 162), “[...] um esforço de renovação dos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam as práticas da tradicional escola básica”. Objetivos que exigem, novamente, “paciência”, compreensão e construção de referências que dialoguem para a construção de saberes escolares, responsáveis por uma formação social, cultural e intelectual plena. Em suma, são esses princípios e noções, criticidade, participação ativa e a construção autônoma de saber, que orienta nossa abordagem didática com/nos lugares de memória.

### **3. 1 - Uma experiência didático-metodológica da educação histórica nos lugares de memória**

Antes de iniciarmos os desdobramentos pormenorizados sobre os estágios, indicações e formulações constitutivas da nossa proposta didática de ensino de história em lugares de memória, gostaríamos de fazer algumas considerações sobre a escolha do termo “experiência didática”. Tal adoção não implica uma ação inocente, carrega lugar central na nossa concepção didático-pedagógica, configura uma noção que cotidianamente procuramos pôr em prática em nosso fazer docente. Por conseguinte, acreditamos que deve ser a primeira atitude reflexiva e prática a ser tomada pelo professor quando imbuído de planejar uma aula.

Usar “experiência” quando o mais “lógico” seria escrevermos “proposta”, “método” ou “ação”, delimita precisamente nossa abordagem perante os conteúdos históricos escolares, como deve acontecer o ensino da história nas aulas em lugares de memória e quais experiências e memórias intentamos trazer e fomentar nos alunos durante nossa empreitada didática. Dessa forma, pensamos experiência [experiência didática] como aquilo que deixa marcas, o vivido carregado de significados e sensações, não como simples vivência instantânea, como critica Walter Benjamin (1892-1940).

A vivência do “instante” acontece sem deixar vestígios, sem emocionar, sem sensibilizar, sem gerar estranhamento ou curiosidade, produz memórias despossuídas e

desabitadas, desprovidas de sentido e figuração simbólica. Almejamos explorar e fomentar, no ensino de história, experiências que nos mobilizam e nos tocam, que trazem o involuntário, que não se reduzem a nenhuma forma de racionalidade, mas simbolizam a emergência, o evento, o inesperado, o imprevisível e o acontecimento de corte. Experiências que fazem falar e não calar, capazes de mobilizar e manifestar uma memória-vida<sup>60</sup> (PIRES, 2014; BRAGANÇA, 2012; FERREIRA, 2011).

Dialogando com Jorge Larrosa (2015), afirmamos a experiência de ensino de história como aquilo que faz tremer e vibrar, que nos faz pensar, sofrer ou gozar, uma intensidade que nos tira do agora, que nos passa, nos acontece e nos toca, “[...] que luta pela expressão e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto” (LARROSA, 2015, p. 8). Trazer as experiências do educando para o ensino de história pressupõe estimular esse canto, preenchendo de significado o momento educativo e o objeto estudado; presume conceber o sujeito da experiência como “[...] um nômade aprendente, que se move em suas ambivalências, seus paradoxos e contradições” (PIRES, 2014, p. 24), que se mobiliza e transforma-se, balizado nos intercursos entre sensibilidade e razão, ficção e realidade (PIRES, 2014; LARROSA, 2015).

Ouvir, dialogar e fazer cantar tais experiências, por intermédio das memórias e narrativas, indica pensar o sujeito e o conhecimento sem reduzi-los ao paradigma da racionalidade técnica, que em tudo vê universalidade e racionalidade, unidade sapiente que despreza a singularidade, a afetividade, o deleite, o desejo, a desordem e a incerteza, separando cartesianamente sujeito e objeto. Diferente disso, propomos pensar um ensino de história consciente do não-saber, da imprevisibilidade que circunda os acontecimentos históricos, do irreflexo e do erro, buscando a singularidade em contraponto ao universal, os pontos de cisão e raridade em vez das continuidades e leis universais, ideias que estão no cerne do que denota pensar historicamente (BRAGANÇA, 2012; CANDAU, 2018; PIRES, 2014).

Pensar historicamente é entender a história como “[...] sucessão do inesperado, do novo, do inusitado e da criação constante, e não apenas a determinação, a permanência, a continuidade” (CERRI, 2011, p. 49). Essas formas de representações subjetivas, que fogem ao controle da racionalidade, são princípios que influenciam tanto os conteúdos quanto os processos de ensino-aprendizagem (BRAGANÇA, 2012; PIRES, 2014). Isso porque, costumamos perenizar na memória, com maior frequência, como atesta Candau (2018), as

---

<sup>60</sup> Bragança (2012) usa memória-viva como caminho epistemológico para intercambiar diálogos com o conceito de experiência narrativa. A memória-viva designa uma lembrança pulsante e significativa, potencializadora de projetos futuros. (Ver BRAGANÇA, 2012, p. 100-105).

lembranças carregadas de afetividade, horror e deleite. Afirmá-las, portanto, não significa apenas olhar com cautela o saber histórico, mas indicar ferramentas didático-metodológicas para o ensino de história.

Tencionar a educação histórica a partir das experiências, ressalta Larrosa (2015), aproxima a prática docente da arte, expressando formas que transcendem a reprodução da técnica, numa espécie de interrupção e quebra, nos impulsionando a falar, cantar e continuar cantando, querer andar e continuar andando, nos faz abrir-se à sua própria abertura.

Assim, manter-se aberto à própria abertura, simboliza questionar os fundamentos, como aponta Albuquerque Júnior (2019), ao indicar que devemos iniciar as interpelações pela própria educação, pela escola, pelos saberes e poderes. Em suma, por aquilo que é naturalizado e possui *status* transcendental. Por tal procedimento, fazemos da aula de história “[...] um exercício de meta-história<sup>61</sup>” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 225), questionando o saber historiográfico, os discursos cristalizados socialmente e o próprio ensino de história.

Refletindo, criticando e estimulando as afecções da experiência, conseguiremos promover um ensino de história que produz efeitos, que deixa marcas, que consegue dessacralizar e profanar o sagrado. Fazendo compreender e sentir que os seis milhões de judeus mortos no Holocausto (*Shoah*), não estampam apenas números, que as guerras mundiais, fetiche de todo aluno, não são equivalentes a filmes de ação ou jogos eletrônicos, mas representam uma carnificina, um abatedouro humano, que exalava nas trincheiras e campos de batalha o cheiro repugnante de urina, fezes e carne humana em decomposição, cujo legado para os sobreviventes não foi a glória heroificante, mas a convivência cotidiana com traumas físicos e psicológicos, estresse pós-traumático, redução a sanatórios e clínicas psiquiátricas, tornando comum a figura do dos *gueules cassés* [caras quebradas] (HASTINGS, 2014; HOBBSAWM, 1995; OLIVEIRA, 2008).

Produzir uma aula que afeta e faz tremer implica não apenas didatizar/explicar, ato que muitas vezes justifica ao procurar racionalizar os eventos históricos, mas mostrar enfática e convincentemente o horror e a barbárie da escravidão, das ditaduras, das ditas “revoluções”,

---

61 Meta-história refere-se ao conceito criado por Hayden White, na sua celebre obra *Meta-História: A imaginação histórica do século XIX*. Ele preconiza a história como uma narrativa de representação, pautada na sequência temporal e coerência dos eventos, constituindo-se efetivamente como uma arte retórica e poética por natureza. Com isso, White (1992), borra as distinções entre estória e história, negando a objetividade e cientificidade do conhecimento historiográfico, adotando a história, não como uma “ciência” metódica e racional, mas como um gênero literário. Instrumento com o qual, os historiadores costumam transmitir valores e objetivos, situando-os sutilmente “atrás” das narrativas/informações ditas “factuais”, elas mesmas, fruto de escolhas quase sempre arbitrárias, empreendidas por sujeitos — historiadores — de posição, lugar e situação. Ver: WHITE, Hayden. **Meta-História: A Imaginação Histórica do Século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

dos “ciclos” econômicos, das formações identitárias, das colonizações e preconceitos. Afetar ao ensinar é produzir narrativas de corte, como observa Walter Benjamin (1989), ao analisar os escritos de Charles Baudelaire (1821-1867), é incorporar a febre, o fedor nauseabundo, o desconforto, os traumas e a morte (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019; FERREIRA, 2011).

### 3. 1.1 – Os Levantamentos prévios

Ao planejar uma proposta didática nos lugares de memória, devemos primeiramente pensar “que experiências queremos proporcionar aos alunos?”. Essa pergunta “deve” balizar a construção do projeto de intervenção didática. O projeto didático (ver anexo 01) compreende o primeiro passo para ensinar e aprender nos lugares de memória. Afirmá-lo como mecanismo necessário para a ação didática, significa delimitarmos nossa concepção sobre o processo educativo: um ato intencional e sistemático, que deve ser planejado e refletido previamente, evitando ao máximo improvisações e automatismo.

Desse modo, nossa experiência de intervenção didática em lugares de memória está organizada em cinco momentos: 1 – Levantamentos prévios; 2 – Explorações em sala de aula; 3 – Trabalho de campo; 4 – Análise dialógica dos dados; 5 – Socialização dos resultados. Essa forma de organização das atividades, no entanto, está longe de ser canônica. Em geral, professores e pesquisadores adotam diferentes procedimentos e estágios de desenvolvimento, a depender dos objetivos almejados e as especificidades do trabalho em desenvolvimento. Tudo vai derivar dos objetivos estabelecidos, do tempo disponível e dos lugares de memória passíveis de observação.

Apesar disso, gostaríamos de apontar uma diferença com relação a outros trabalhos, distinção essa que intentamos defender como benéfica e valorizadora do trabalho docente. Referimo-nos ao “estágio” dos “levantamentos prévios” ou equivalente, momento que frequentemente costuma ser desconsiderado enquanto constitutivo da proposta didático-metodológica em explanação. Verificamos isso em Ricardo de Aguiar Pacheco (2017), no livro “Ensino de História e patrimônio cultural: Um percurso docente”, no qual, apesar de relatar os preparativos das “três experiências no chão de sala de aula” descritas na obra, não evidência tais preparativos e reflexões, enquanto momento intrínseco ao desenvolvimento didático-metodológica em “sala de aula”.

Isso também pode ser observado em Valdinei Deretti (2020), na premiada dissertação “Ensinar História na cidade: Uma proposta de Educação Patrimonial para Guaramirim/SC”, na qual organiza as atividades em três etapas: atividade pré-roteiro, relacionadas ao roteiro e



atividade pós-roteiro. A etapa “pré-roteiro”, ao contrário do que parece suscitar, explica a autora, “[...] foi pensada para provocar reflexões sobre a presença da rua no cotidiano dos/as alunos/as e a percepção que eles possuem da rua e seus espaços, servindo como uma introdução a estrutura e ideia do roteiro” (DERETTI, 2020, p. 58).

Como podemos perceber, todo o trabalho propositivo e substancial do professor, embora existindo e sendo um dos elementos fundantes das propostas didáticas, foi desconsiderado enquanto atuação docente. Há nisso, uma desvalorização do trabalho “solitário” do professor realizado fora da “sala de aula”, e principalmente a concepção velada de que a teoria está desvinculada da prática.

Ao afirmarmos as cinco etapas elencadas como constitutivas da presente experiência didática, não as pensamos separadas. Nesse ponto, concordamos com as observações feitas por Littbarski de Castro Almeida (2020, p. 135), ao dissertar sobre a periferia urbana como lugar de educação patrimonial, onde afirma que os estágios de trabalho “[...] não necessariamente deve ser realizada na ordem descrita, porque geralmente essas etapas estão juntas”.

Em especial nas etapas de “levantamentos prévios”, “explorações em sala de aula” e “trabalho de campo”, ocorre um forte intercâmbio e correções de rotas, negociações e adequações, balizadas pelas contribuições dos alunos, que, como vimos, são indispensáveis e fundantes da proposta de atividade. Ademais, à medida que as atividades vão se desenrolando/experienciando nas “explorações em sala de aula” e nos “trabalhos de campo”, novas demandas e “ajustamentos” tornam-se necessários.

Essa flexibilização pode ser observada nos “levantamentos prévios”, que compreendem a formulação do projeto de intervenção pedagógica e a construção das sequências didáticas. O professor, evidentemente, deixara pontos em aberto, pois não se trata, neste momento, de um documento fechado e acabado. O projeto de intervenção didática deve, invariavelmente, receber “observações” das coordenações pedagógicas, será “completado” e aperfeiçoado mediante diálogos e contribuições dos estudantes e gestão escolar. Será, sobretudo na apresentação do projeto aos alunos, no início das “explorações em sala de aula”, o momento de maior inclusão de novas propostas, reivindicações e eventuais críticas.

O projeto pedagógico, sustenta Guimarães (2012), não deve ser encarado como panaceia e tampouco simples modismo, pois se trata de um objeto concreto e complexo, visando trazer previsibilidade e garantir a realização de uma produção, devendo conter um “[...] conjunto de tarefas necessárias à sua concretização empreendido pelos alunos sob a orientação do professor” (GUIMARÃES, 2012, p. 177).

A existência de um projeto não desobriga formas de organização didático-pedagógicas mais pormenorizadas, como as sequências didáticas, visto que, por mais detalhista que seja, o projeto não apresentará algumas sistematizações e detalhamentos necessários ao desenrolar prático do momento educativo. O projeto, a depender da sua amplitude ou tempo de realização, pode ser “desmembrado”, como fizemos, em duas sequências didáticas quinzenais, viabilizando e detalhando o passo-a-passo dos encontros.

É importante esclarecermos que não existe um modelo padrão para construção de projetos didáticos, ele deverá ser adaptado às condições materiais de realização, aos objetivos almejados, ao público escolar disponível, o tempo disposto para sua realização, dentre outros fatores. Cada professor, pensando na sua realidade escolar, deverá construir sua proposta de projeto pedagógico. Para as finalidades deste trabalho, seguimos as indicações sugeridos por Guimarães (2012), na qual subscreve a composição do projeto em três etapas.

A primeira concentra-se na identificação e problematização dos objetos de estudo, devendo conter o planejamento global, as discussões e contextualizações, a elaboração do projeto e a formação de grupos, se for pertinente. A segunda fase, mais detida aos aspectos práticos de realização das atividades, conforma os procedimentos didáticos e a discussão e reflexão dos resultados. Quanto à terceira, será o momento de apresentação dos resultados, focalizando na integralização e socialização dos saberes produzidos (GUIMARÃES, 2012). Conforme a composição organizacional pensada por Guimarães (2012), na terceira etapa realizava-se a “avaliação final” do projeto, entretanto, pensamos a avaliação como instrumento formativo, não circunscrita a um estágio determinado, mas desenvolvida ao longo da aplicação das etapas.

Na elaboração prática do projeto, deve conter os seguintes tópicos: o tema, as problemáticas, justificativas, objetivos, metodologia, cronograma, recursos humanos e materiais, fontes e bibliografias (GUIMARÃES, 2012). Os detalhes operacionais devem ser pensados com antecedência, sobretudo com relação aos recursos materiais e humanos, tendo em vista que, nem sempre, as redes públicas de ensino básico, dispõem de uma estrutura desejável, sendo necessário requisitar com muita antecedência os serviços e materiais necessários, em particular, o transporte escolar. Da mesma forma, as escolas também não costumam contar com um quadro satisfatório de funcionários, impossibilitando oferecer ao professor uma equipe de acompanhamento e auxílio.

Um planejamento displicente, sem a observância dos detalhes, pode acarretar na inviabilização da proposta de ensino, por isso, planejar com cuidado e antecedência será sempre um imperativo. Não podemos perder de vista que estamos lidando com vidas. Retirar

crianças e adolescentes do ambiente escolar e levá-los para a “rua” é sempre uma tarefa delicada, requer impreterivelmente a assinatura prévia de um termo de autorização, devidamente preenchido pelos pais ou responsáveis. Antever os desafios e dificuldades possibilita pensar alternativas, geralmente saídas negociadas com colegas, coordenadores e gestores. Em outras palavras, destaca Guimarães (2012, p. 179), o projeto precisa definir claramente “[...] o que vão estudar; por que estudar; para quê; como construir as aprendizagens; quando; o que é necessário para desenvolver o trabalho; onde investigar, buscar e quais as fontes [...] e as formas de avaliação”.

Ao formularmos estratégias de ensino e aprendizagem de ensino de história nos lugares de memória, a escolha e problematização dos objetos de trabalho são momentos definidores. A escolha das temáticas e conteúdos a serem desenvolvidos e aprofundados devem ser balizadas pelos anseios dos educandos, sem desconsiderar as demandas curriculares. Não devemos esquecer que estamos sujeitos a uma série de determinantes institucionais. Logo, sugerir uma completa autonomia e desconsideração dos aparatos legais que instituem e regulam a atividade docente seria puro cinismo demagógico.

É evidente, porém, que o professor, enquanto figura mediadora, responsável por intercambiar as aspirações e aptidões dos alunos, as coesões e interesses sociais, as demandas curriculares e as próprias ambições individuais, possui considerável autonomia e deve invariavelmente exercê-la, produzindo adaptações, seleções, reformulações e acréscimos julgados necessários à aprendizagem dos estudantes. Levar em consideração as demandas do alunado, se não no tema geral, mas talvez nos subtópicos, além de produzir engajamentos e motivação, tem a função de incluir e aproximar os objetos de estudo das vivências e interesses dos alunos.

Os projetos de estudo, ressalta Guimarães (2012, p. 179), se justificam justamente por garantirem “[...] a significação dos conteúdos curriculares e também se traduzem na ampliação, nas adaptações e na seleção do que deve ser ensinado”. Isso implica uma necessária “seleção cultural”, na qual o professor detém um papel fundamental. Ele não deve apenas selecionar ou propor “assuntos” previamente prescritos, equalizando as diversas demandas de saberes, propostas curriculares ou exigências formativas da sociedade, (GUIMARÃES, 2012), mas deve efetivamente criar o objeto de conhecimento.

Se no ensino de história, como debate Ilmar Rohloff de Mattos (2006), a aula inscreve-se como texto, se a história enquanto campo de conhecimento, conforme analisa Paul Veyne (1998), possui uma natureza lacunar, sem articulação natural, se todo livro de história é um tecido de incoerência, sem grandeza absoluta, totalmente dependente dos critérios do

historiador, que ordena “[...] uma cenografia em profundidade” (VEYNE, 1998, p. 29), e justaposição, “[...] à maneira de um que artista barroco” (VEYNE, 1998, p. 29), interpondo ritmos temporais e enquadramentos espaciais diferentes, obedecendo regras “absolutamente” retóricas e artísticas.

Se, como dialoga, Albuquerque Júnior (2007), a história é a arte de inventar o passado, sem existência inerente e “transparente” nos rastros históricos, se o “[...] acontecimento só tem sentido dentro de uma série” (VEYNE, 1998, p. 34), se o fato histórico deve ser criado mediante uma “[...] escolha do historiador”, como ensina Marc Bloch (2001), se todo documento é um monumento (LE GOFF, 2013), e se o documento “[...] não fala senão quando se sabe interrogá-lo” (BLOCH, 2001. p. 08), o professor enquanto construtor de conhecimento deve formular seu objeto de ensino.

Em síntese, se o saber histórico escolar, semelhantemente ao acadêmico, goza de igual legitimidade enquanto construtor autônomo de conhecimento, se partilha semelhantes fundamentos historiográficos, o professor de história deve igualmente formular seu objeto de ensino. Isso deve ser feito pela formulação de problemas, construídos com base nos condicionantes oferecidos pela comunidade escolar. O professor, como suscita Bloch (2001), deve fazer escolhas e perguntas suficientemente ponderadas e flexíveis, abertas à multiplicidade de novos tópicos e surpresas, tornando possível agregar ao longo do caminho novos sujeitos e objetos.

É preciso que não confundamos, conforme explica Monteiro (2019), o saber a ensinar, grosso modo, associado às prescrições curriculares, com o objeto de ensino efetivo. Esse deve ser construído a partir de problematizações formuladas pelo professor. Os questionamentos e reflexões geradores do objeto de ensino precisam ser balizados pelas questões do tempo presente, pelas particularidades da cultura escolar e as carências educacionais dos alunos. É com esse problema em mente, destacam Anita Correia Lima de Almeida e Keila Grinberg (2019, p. 199), que os estudantes irão investigar o passado por meio dos lugares de memória, consultando “[...] documentos, elaborando hipóteses e chega a conclusões”.

A problematização na educação surge como desdobramento da história-problema, tendo se tornado útil como instrumento de ensino e aprendizagem, conforme escrevem Almeida e Grinberg (2019, p. 199), “[...] não apenas para discutir a natureza e o próprio processo de produção do conhecimento histórico”, mas também para desnaturalizar o conhecimento histórico, explicitando sua constituição enquanto fruto de uma investigação. Além do mais, incorpora duas noções fundamentais, “a ideia de que, para de fato aprender, é preciso aprender a pesquisar” (ALMEIDA; GRINBERG, 2019, p. 199), afirmando, por

consequente, o papel ativo e criativo do professor como construtor de conhecimento.

Essa função problematizadora, vale ressaltar, é partilhada por discentes e docentes, cabendo ao professor, em esguardo às “instruções” oferecidas por Bloch (2001), formular problematizações gerais, flexíveis e abertas, a partir das quais os alunos, no contato com os documentos, lugares de memória e referenciais bibliográficos, executarão novas problematizações, perguntas e reflexões, desmembrando o objeto de ensino em subtópicos.

As problematizações devem ocorrer, enfatiza Guimarães (2012, p. 180), não apenas no início, mas ao longo de todo o processo. Dado que, quando o tema “[...] é significativo para os alunos, ou seja, quando sentem uma real necessidade de investigá-lo, estudando-o, a problematização se dá de forma mais rica e consistente”. Será durante o processo que os alunos manifestarão suas experiências e vivências, saberes e curiosidades (GUIMARÃES, 2012).

No trabalhar com os lugares de memória, não se procede apenas um simples recorte da base curricular, mas a partir dele, dos anseios e carências dos alunos, das especificidades da cultura escolar e, evidentemente, dos “lugares” disponíveis a serem estudados, haverá uma “escolha do professor. Escolha essa que guiará as ações de ensino e aprendizagem. Por isso, frisa Guimarães (2012, 180-181), deve haver muita precisão e organização do professor, pois os estudantes “[...] devem ter clareza quanto ao ponto de chegada do trabalho, ou, melhor dizendo, possíveis pontos de chegada. Da mesma forma, o professor deve ter clareza do ponto de partida”.

Sem isso, adotar-se-ia uma postura de inação e dispersão facilitadora da reprodução das narrativas patrimoniais instituídas pelos grupos de interesse. Em virtude das reconfigurações e problematizações contínuas, da exigência de atenção e clareza na formulação dos objetivos e problemáticas, torna-se indispensável que “[...] o professor tenha relativo domínio do tema antes de iniciar o trabalho com os alunos, condição essencial ao seu papel de agente mediador e incentivador de todo o processo” (GUIMARÃES, 2012, p. 180).

Planejar e executar práticas de ensino de história nos lugares de memória, requer cuidados e preparos ainda mais minuciosos que aqueles despendidos para as aulas cotidianas em sala de aula, dado que, além do contexto de ação ser “completamente” novo, não se trata de escotismo ou passeio recreativo, usado simplesmente para “relaxar” os alunos. Isso não exclui a procura por fomentar uma “experiência que afete”, como nos incita Albuquerque Júnior (2019), Larrosa (2015) e Benjamin (1989).

O professor (a) em momento concomitante ou anterior à formulação do projeto de intervenção pedagógica, deve percorrer os lugares aos quais deseja “*flanear*” com os alunos.

Isso lhe permitirá averiguar o potencial de aprendizagem daqueles espaços ou percursos, ver as dificuldades e potencialidades materiais e logísticas, analisar a pertinência ou não da visita de determinados locais, além de montar previamente as possíveis estratégias de ensino.

Essa ação “solitária” do professor (a) de planejamento teórico e prático, resultante na formulação sistemática do projeto de intervenção pedagógica. Instante onde realiza leituras de fundamentação teórica e metodológica, apropria-se de bibliografias pertinentes a historicidade dos lugares a visitar, realiza visita prévia por onde deseja “caminhar” com os alunos, constitui o que delimitamos como o primeiro momento da nossa experiência didática.

### 3. 1. 2 - As explorações em sala de aula

Nas “explorações em sala de aula” o professor fará a apresentação do projeto de intervenção didática aos alunos, explicitando os objetivos, problematizações e problemáticas, os procedimentos e justificativas. A proposta precisa cativar, entusiasmar e gerar curiosidade, por isso precisamos pensar nos detalhes, a começar pela escolha do título, que deve ser criativo e engajador. Nesse primeiro momento, a fim de fomentar interesse e curiosidade, o professor fará a “justificativa” da proposta, o que compreende mostrar a relação desse “trabalho” com a vida cotidiana dos estudantes.

Explanando o quanto a política patrimonial da sua cidade, estado ou país, está embebida por jogos políticos e identitários, extremamente relevante para a vida social e política de todos, o quanto aquela “estátua velha”, por onde passam todos os dias a caminho da escola, revela práticas de exclusão ou pertencimento, sentidos no qual, muitas vezes já foram ressignificados, reapropriados ou reenquadrados em função dos novos “usos”, vivências e experiências partilhadas pelos alunos.

Eles precisam saber a contribuição desse trabalho para o seu desenvolvimento intelectual, o quanto irá contribuir para sua trajetória formativa individual, precisam saber o quanto os roteiros de estudos, que se sucederão, tomando várias horas do seu dia nas próximas semanas, explicarão sobre sua própria existência, sua história, a história da sua família e amigos. Precisam saber o quanto lhe será exigido, quanta dor e prazer lhe abaterá. É importante termos noção, para evitar idealizações e frustrações, que nem sempre conseguiremos alcançar esse objetivo integralmente. Haverá sempre aquele que não conseguiremos “chamar atenção”, que não conseguiremos instigar, gerar curiosidade, aquele que considerará irrelevante, para sua trajetória individual e profissional os saberes e

aprendizagens oferecidos pela proposta didática.

Será pela ponderação desse conjunto de fatores que os estudantes irão fazer contribuições, rejeições e indagações. Com o projeto devidamente apresentado e ponderado, o próximo passo será garantir que os discentes se apropriem o máximo possível dos rudimentos teóricos e metodológicos inerentes ao trabalho com documentos históricos de diversas naturezas. Isso permite, como assevera Joaquín Prats (2006), desconstruir um preconceito atribuído às “ciências humanas”, que por serem “ensinadas” de forma naturalizada na educação básica, como conhecimentos prontos e acabados, sua matriz lógica, os procedimentos formais de construção desse saber, e conseqüentemente sua legitimidade, acabam sendo desvalorizadas.

Usar os aparatos formais de construção do conhecimento histórico no ensino de história, se aprofundando nas particularidades desse saber, permite nos desvencilharmos desse ensino mnemônico, factual e naturalizado. Os métodos e técnicas da pesquisa histórica, ressalta Prats (2006, p. 01), devem estar presentes durante todo o processo didático, reunidas nos seguintes aspectos, “[...] aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; e, por último, a aprendizagem da causalidade e a iniciação na explicação histórica”.

Usar os métodos e técnicas de análise documental e interpretação das fontes, garante aos estudantes uma formação integral, desenvolvendo aptidões intelectuais, sociais e afetivas. Possibilita alcançar os objetivos e finalidades do ensino de história, dentre os quais, podemos destacar, conforme elenca Prats (2006): facilitar a compreensão do presente; preparar os jovens e adolescentes para a vida adulta; despertar o interesse pelo passado, potencializando a construção de identidades, alicerçadas na compreensão das raízes e heranças culturais partilhadas pelos alunos; contribuir para a compreensão de outras culturas e identidades do passado e atualidade; fomentar o desenvolvimento de habilidades mentais; induzir ao conhecimento e domínio de metodologias rigorosas próprias, além de fortalecer a compreensão sobre outras áreas de conhecimento.

Esses aprendizados se efetivam com a incorporação dos objetivos da didática da história, alinhados com o “pensar historicamente”, pautado primeiramente na competência de situar os acontecimentos históricos e sociais em seu contexto de realização, evitando anacronismos e facilitando a interpretação dos eventos sociais. Esse aprendizado passa pela compreensão dos mecanismos de continuidade e rupturas, ao passo que os “fatos históricos” não conseguem ser explicados isoladamente, e os alunos precisam perceber e demonstrar que as narrativas do passado possuem conseqüências. Igualmente, precisam demonstrar

consciência sobre as mudanças inerentes a determinados períodos, “[...] isto requer contextualizar historicamente os fatos e, para poder contextualizar, *devem-se* [grifo do autor] levar em consideração as características das formações sociais” (PRATS, 2006, p. 06).

A compreensão sobre os diferentes pontos de vista, inerentes à análise histórica, configura outro objetivo da didática histórica, ou seja, ter noção da natureza perspectivista do saber histórico. Com isso, os alunos devem ser capazes de identificar e agir diante das múltiplas narrativas sobre o passado, tendo a noção maturada, ressalta Prats (2006), de que as distintas versões sobre os acontecimentos são por diferentes razões igualmente válidas.

Deve haver o reconhecimento daquilo que Michel de Certeau (1982) classifica como a “operação historiográfica”, noção que enfatiza a interferência do historiador na produção histórica, mediado pelo seu lugar social, cultural e institucional. Os alunos precisam cristalizar a ideia de que as interpretações sobre o passado não são perenes, mas limitadas pela época, o lugar, o artífice e as fontes disponíveis ou escolhidas (PRATS, 2006).

A esse respeito, assinala Schmidt (2020), além do ensino de história assumir os pressupostos da “ciência histórica”, a relação entre o “como se ensina” e o “porque se ensina” são inseparáveis. Essa correlação entre a forma e o conteúdo está presente tanto na produção do conhecimento histórico acadêmico quanto no saber histórico escolar. O ensino da história, por seu turno, se deseja fomentar esse conjunto de habilidades cognitivas referidas por Prats (2006), deve usar métodos de ensino que dialoguem com a “ciência” histórica. Isso passa, como explicitamos anteriormente, pela capacidade de produzir uma experiência de ensino que afete e deixe marcas, pois ambas as formas de conhecimento histórico, realça Albuquerque Júnior (2012), também se justificam pelo prazer e gozo gerado sobre aqueles que produzem e/ou usufruem dela.

Com isso em mente, intentando garantir a viabilidade das tarefas procedimentais, o protagonismo, a dialogicidade, a troca de saberes e experiências, mesmo porque, recorda Schmidt (2020, p. 74), a construção do passado, o ensino e a aprendizagem, se realiza “[...] a partir da interação entre os sujeitos”, os alunos foram divididos em grupos. Em nossa “experiência”, como as turmas contavam geralmente com trinta e cinco alunos, optamos por formar cinco grupos, compostos por sete integrantes. Além do acúmulo de alunos por turma, a quantidade de grupos e o número de integrantes, irá depender dos objetivos e problemáticas a serem desenvolvidas.

Com a formação e reunião dos grupos, distribuímos, para cada um deles, textos com temáticas diferentes. Os textos abordavam conceitos e noções indispensáveis ao trabalho com lugares de memória. Dessa forma, um grupo ficou com o texto “*História Local e Práticas*



*de Memória*” de Luís Reznik (2010), que aborda os conceitos de memória, narrativa, identidade, patrimônio, história local, materiais de memória e iconografia.

Outros três agrupamentos realizaram a leitura de fragmentos do texto “A produção social da identidade e diferença” de Tomaz Tadeu da Silva (2014), publicado no livro *“Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais”*. Os trechos foram: “Identidade e diferença: aquilo que é e aquilo que não é” (2014, p. 74-76); “Identidade e a diferença: O poder de definir” e “fixando a identidade” (2014, p. 81-86); “Identidade e a diferença como performatividade” (2014, p. 92-95). Os fragmentos trazem uma leitura profunda e didática sobre a inter-relação entre identidade e alteridade, mostrando as relações de poder e discursividades imbricadas nesse processo.

O quinto grupo estudou os textos/fragmentos “Nomeação, memória e identidade” e “A totalização existencial”, escritos por Joël Candau (2018) no livro *“Memória e Identidade”*. Nos referidos trechos, o autor discorre sobre a construção narrativa das identidades individuais e coletivas, explicitando o poder simbólico e efetivo do ato de “nominar”, procedimentos somente possíveis graças à contribuição da memória. Intentávamos com esta atividade garantir momentos de reflexão e diálogo entre os integrantes do grupo, algo que aconteceu frutiferamente, em maior ou menor grau, a depender da turma e grupo. Com a leitura e debate realizado, houve em seguida o compartilhamento das informações e interpretações, momento onde cada grupo explicava para o resto da turma seu entendimento sobre o texto.

A disciplina de história para o Ensino Médio Inovador<sup>62</sup> no Acre, conta com duas horas aula semanais, o que garante ao Colégio Acreano organizar a tabela de horários das disciplinas, agrupando os encontros no mesmo dia de forma sequencial. Em razão disso, para a realização da leitura, debate interno e “retirada” de possíveis dúvidas, os grupos tiveram entre cinquenta minutos a uma hora. No restante da aula, os grupos se detiveram a expor sua compreensão e debater com os colegas e o professor possíveis interpretações sobre os textos.

Em decorrência dos textos – não apenas os supracitados, mas todos aqueles que pretendem fazer uma abordagem conceitual – mesmo sendo de linguagem acessível e fácil compreensão, apresentarem uma forte intertextualidade, com uma imbricada teia conceitual que transcende as páginas apreciadas pelos alunos, durante a realização dessas atividades, o professor deve ser muito ativo, “retirando” dúvidas, contribuindo com explicações mais elaboradas e palpáveis, fazendo associações e estabelecendo relações entre as leituras

---

<sup>62</sup> Ensino médio inovador é o “modelo” de ensino médio substituído pela recente reforma. Assim, até terminar a transição entre ensino médio inovador e novo ensino médio, algumas escolas irão conviver com as duas modalidades, como é o caso do Colégio Acreano.

realizadas pelos grupos. No caminho da aprendizagem, os alunos são protagonistas, agindo, criando e descobrindo novas rotas, e o professor, pela experiência de trilhas anteriores, é o guia orientador, cabendo-lhe dar liberdade para novos “varadouros”, sem deixar perder os rumos da jornada.

O segundo encontro, ainda circunscrito às “explorações em sala de aula”, o segundo momento da nossa experiência didática, além de trazer a história e memória dos espaços por onde planejamos “perambular”, foca em realizar atividades práticas com relação aos métodos de análise das fontes históricas. As sutilezas da pesquisa histórica, o “fazer historiográfico”, são procedimentos que não podem ser incorporados apenas “teoricamente”, os aprendizes precisam colocar a mão no arquivo, empreender tentativas próprias de interpretação e análise de fontes históricas. Devem, a princípio, como escreve Prats (2006, p. 7), “[...] ser capazes de extrair informações a partir de uma fonte histórica selecionada pelo professor”, para posteriormente tecerem investigações sobre “documentos” mais complexos e diversificados, encontrados na exploração dos lugares de memória.

Para tal, a primeira atividade desenvolvida no segundo encontro consistia na descrição, reflexão e análise de algumas fontes históricas iconográficas, a começar por propagandas do Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (SEMTA) produzidas durante a Segunda Guerra Mundial, retirados do artigo “*Selecionar, cuidar e encaminhar: os médicos na Batalha da Borracha (1942-1944)*”, de Gabriela Alves Miranda e Gilberto Hochmani (2021); pinturas do poeta, músico e artista plástico acreano Hélio Melo (1926-2001), extraídas principalmente das obras “*Ambiente amazônico: A arte vivencial do artista Hélio Melo*” de Rossino de Araújo Castro (2013) e “*Discurso e resistência na Amazônia Acreana (1971-1981)*” de Jefferson Henrique Cidreira (2018), as quais podemos elencar: “O Homem e o Cavalo” de (1996), Cortando a Vaca leiteira (s/d), A visita da Vaca ao Seringueiro (1994), Transformação da seringueira em Vaca-leiteira (s/d), A expulsão do seringueiro (s/d),<sup>63</sup> dentre outras, representativas do contexto de desenvolvimento da agropecuária no Acre e da sociabilidade seringueira, seus viveres e fazeres.

As imagens e fotografias foram exibidas com auxílio de projetor multimídia, possibilitando uma visualização simultânea por todos. Nesse primeiro momento, para facilitar a interpretação das fontes, foi distribuído “fichas de observação” (em anexo), contendo alguns procedimentos e indagações indispensáveis à análise desse tipo de vestígio. As fichas de

---

<sup>63</sup> É importante destacar uma divergência de nomenclatura com relação as obras: “A visita da Vaca ao Seringueiro” (1994), “Transformação da seringueira em Vaca leiteira” s/d e “A expulsão do seringueiro s/d, tais nomeações são retiradas dos escritos de Cidreira (2018), enquanto Castro (2013), as classifica como “sem título”.

observação foram usadas, com maior ou menor frequência, durante todo o percurso de “explorações em sala de aula”, “trabalho de campo” e “análise dialógica dos dados”, sendo dispensadas à medida que os alunos foram internalizando os procedimentos analíticos. Além disso, como os lugares de memória englobam “vestígios” de diferentes naturezas e cada “documento” reclama metodologia própria, foram oferecidas fichas de observações específicas para cada rastro histórico.

**Figura 36:** Obra A visita da Vaca ao Seringueiro (1994), de Hélio Melo.



Fonte: (CASTRO, 2013, p. 73).

As fontes iconográficas não foram as únicas analisadas, esse procedimento foi realizado com matérias jornalísticas, sobretudo algumas manchetes dos jornais “Varadouro”, “Página 20”, “A Gazeta” e “O Estado do Acre”, presentes nos trabalhos produzidos por Moraes (2016) e Lima (2011). Os documentos oficiais também foram objeto de apreciação: inquirimos alguns trechos do Zoneamento Ecológico-Econômico Do Acre - Fase II (2010). Aquelas fontes históricas com as quais os alunos não tiveram contato neste momento – objetos da cultura material, relatos orais e vestígios digitais – foram abordadas pelo professor através de alguns exemplos analisados conjuntamente. O fundamental, neste momento, é garantir subsídios

mínimos de ordem metodológica e teórica, para as futuras “análises dialógicas dos dados” e “trabalhos de campo”.

**FIGURA 37:** Análise de fotografias dos Empates, realizada por alunos da turma 303, a partir das fichas de observação.

<b>Qual o documento:</b> (tipo e nome)	fotografia: tática do "empate" fonte: Flickr do senador Jorge Viana
<b>Onde o documento está localizado e quem o produziu?</b>	
O documento está localizado no site "flickr" "Mulheres contra a jagunçada. Empate na estrada de Boca do Ri- ção, setembro de 1979, fotografada pelo ex-seringueiro José Maria Barbosa".	

**FONTE:** Antonio Maicon Batista Bezerra, 25 de agosto de 2022.

Ao escolher os documentos para serem analisados e trabalhados pelos alunos em projetos ou oficinas pedagógicas, sobretudo iconográficos, devemos cuidar, frisa Mariana de Aguiar Ferreira Muaze (2015), para que estejam adequados à faixa etária ensinada e mantenham vínculos “explícitos” com os temas trabalhados. Em suma, os estudantes precisam ser capazes de compreendê-los e relacioná-los “facilmente” com o assunto em abordagem.

Pensamos ser importante, todavia, não conceber esse segundo momento de instrumentalização teórico-metodológica, apenas como uma fase de “preparação”, uma simples “atividade pré-roteiro”, como o faz e classifica Deretti (2020), mas como um instante de ensino e aprendizagem com significação e relevância própria. Isso não significa dizer que os estágios do projeto não devem estar interligados, isso é intrínseco, mas pensamos nas carências, na dinamicidade e complexidades da educação pública. Às vezes, pode ocorrer das saídas a campo serem frustradas em função de carências materiais; alguns alunos, por medida de segurança, podem ser desautorizados pelos responsáveis a participar das incursões; outros podem se ausentar, por motivos justificáveis ou não. Por isso, sujeitar toda a aprendizagem ao momento de saída a campo pode acarretar em exclusão para aqueles que não poderão participar.

Em nossa experiência, ao analisarmos as produções artísticas de Hélio Melo (1926-2001), as manchetes de jornais e o Zoneamento do Acre, cumprimos algumas “orientações” curriculares (2010), trabalhando a contextualização das políticas desenvolvimentistas implantadas na Amazônia na década de 1970. Identificávamos as principais questões sociais e econômicas do estado acreano em finais do século XX e início do XXI, especialmente a invasão da frente agropecuária e a introdução das políticas de “desenvolvimento (in) sustentável”, produzindo debates sobre os retrocessos sociais e ambientais, engajando os alunos

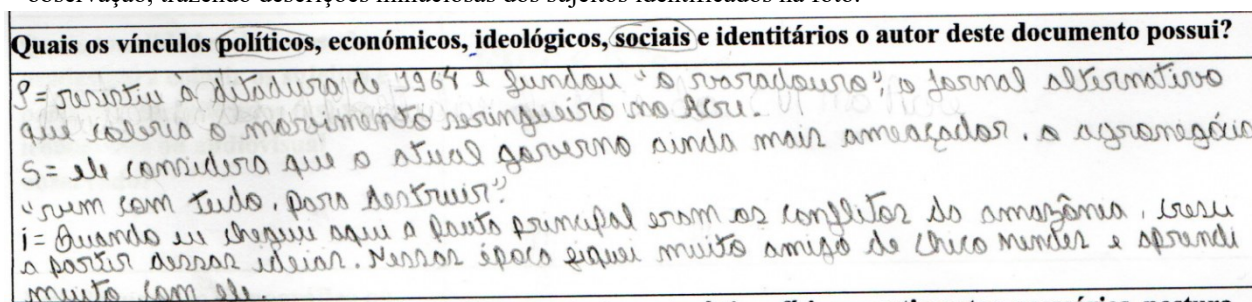


a se pensarem como construtores da cidadania (ACRE, 2010). Da mesma forma, ao incitarmos os estudantes a refletirem sobre as propagandas do SEMTA, identificávamos e conectávamos os conflitos e genocídios contras os povos indígenas acreanos com o contexto de exploração dos recursos naturais da região.

Assim, não limitávamos as “explorações em sala de aula” a “simples” mecanismo de preparação, não existindo apenas em razão da excursão aos lugares de memória, mas conjuntamente, interligado, sem hierarquizações. É importante darmos relevância e significado ao processo inteiro. O centro da aprendizagem não pode ser atribuído às “saídas à rua”, ao ponto de organizarmos as atividades em “pré-roteiro” e “pós-roteiro” (DERETTI, 2020), mas em todo o desenrolar do projeto.

A análise das fontes foi realizada em dois momentos. Primeiro, de forma individual, em que cada aluno, de forma independente, examinou os “documentos”, a partir das orientações das fichas de observações. O segundo momento foi o instante no qual as interpretações foram socializadas, essa exposição abriu espaço para diálogos e reflexões conjuntas entre professor e aluno. Foi o momento de correção de rotas, de indicações metodológicas e acréscimos por parte do professor.

**FIGURA 38:** Análise de fotografias dos Empates, realizada por alunos da turma 303, a partir das fichas de observação, trazendo descrições minuciosas dos sujeitos identificados na foto.



**FONTE:** Antonio Maicon Batista Bezerra, 25 de agosto de 2022.

Com a realização da inquirição dos “documentos”, passamos à segunda atividade do segundo encontro, que teve função indispensável na investigação dos lugares de memória, pois ofereceu a possibilidade de identificar as regularidades e ruturas na discursividade dos espaços patrimoniais. Isso pode ser oferecido pelo estudo da historicidade dos lugares de memória na qual pretendemos visitar, para tanto, delegamos a cada grupo a função de estudar e explicar o processo de criação, reinaugurações, reformulações e reapropriações dos principais espaços patrimoniais do centro da cidade de Rio Branco.

Dessa forma, um grupo ficou encarregado de estudar e discorrer sobre o “Mercado Municipal”, fazendo a leitura e interpretação de um fragmento da obra “Fábulas da modernidade no Acre: A utopia de Hugo Carneiro” (1927 a 1930)”, do historiador Sérgio Roberto Gomes de Souza (2018). Essa mesma produção foi usada pelo segundo grupo para estudar e explicar a história e contexto de criação do Palácio Rio Branco. Outros dois grupos realizaram leituras a respeito do percurso localizado no centro da Cidade de Rio Branco, delimitado por Morais (2016), como “corredor de significação cultural 01”, trecho que engloba a Praça dos Povos da Floresta, Palácio Rio Branco, Praça dos seringueiros, Memorial dos Autonomistas e Praça da Revolução. Esse conjunto de lugares foi abordado com base em Morais (2016).

O último grupo teceu leituras, debates e explanações a respeito das reformas empreendidas pelos “governos da acreanidade” realizadas no Palácio Rio Branco. Quem nos ofereceu subsídios para tanto foi Lima (2011), com a dissertação “Palácio Rio Branco: Linguagens de uma Arquitetura de Poder no Acre”. Os textos foram escolhidos em razão da sua abordagem direta e sintética sobre os espaços escolhidos, diferindo da maioria dos trabalhos acadêmicos conhecidos, que apresentam uma leitura mais difusa sobre os lugares de memória supracitados.

Essa atividade foi realizada em pouco menos de uma hora aula, e permitiu aos estudantes intercambiar as memórias individuais com as leituras que estavam realizando. Nesse estágio, a memória coletiva, construída pelas vivências e partilhadas socialmente, acabam entrando em ação, permitindo aos aprendizes construir relações e complementar informações, desconstruindo e ressignificando memórias.

Ao estudarmos a historicidade dos lugares de memória, fazendo o intercâmbio das memórias e vislumbrando as formações discursivas, distribuídas nas diversas temporalidades, também possibilitamos o confronto das fontes. Ao sair “*flâneando*” pelos lugares de memória, os alunos precisam dispor de uma base histórica e conceitual, o que lhes permitirá, como indica Prats (2006), fazer a crítica das fontes ao relacioná-las com outros documentos e informações. Possibilitando, como instrui Dosse (2003), fazer “uma história de segundo grau”, atentando para as sedimentações de sentido, as fragmentações da memória, as reinvenções e enquadramentos memoriais (POLLAK, 1989) ao longo do tempo.

### 3. 1. 3 - O trabalho de campo

Finalizados os trabalhos de apropriação teórica e metodológica nas explorações em sala

de aula, passamos ao terceiro momento da nossa experiência didática, o “Trabalho de campo”. O instante de saída aos lugares de memória de modo a coletar dados, fazer observações e reflexões, levantar novas problemáticas, realizar entrevistas e experienciar o instante, “*flanear*” no sentido estrito em que profere Benjamin (1989). Os grupos, previamente definidos, foram norteados na investigação de campo por duas problemáticas: a primeira de caráter geral, atribuída a todos, e uma segunda, específica a cada grupo.

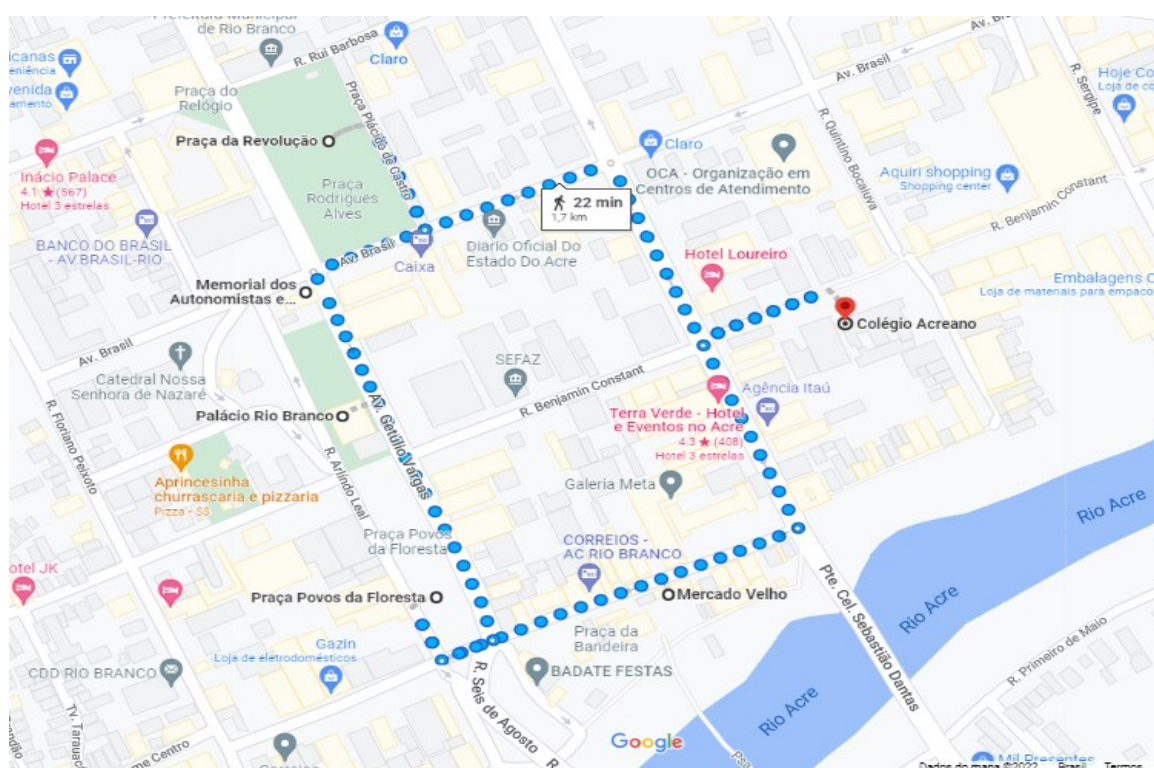
A problemática geral incitava “investigar e compreender que discursos e narrativas históricas, políticas, econômicas e identitárias são reproduzidas nos lugares de memória”. Balizados por este objetivo, os grupos adensaram estudo sobre: 01 – “qual o lugar atribuído aos povos indígenas na narrativa histórica e identitária acreana”, 02 – “identificar e compreender como os demarcadores de identidade e diferença, presentes na “identidade acreana”, estão representados nos lugares de memória”, 03 – “que narrativa ou narrativas históricas podem ser identificadas nos lugares de memória”, 04 – “averiguar como a população frequentadora dos lugares de memória concebem ou ressignificam esses espaços, e por fim, 05 – “que discursos ou “jogos políticos-identitários” podem ser identificados nos lugares de memória”.

As problemáticas e atividades devem ser criativas, precisam ser minuciosamente explicadas, sem deixar margem para dúvidas e incompreensão. Os alunos precisam saber exatamente qual o “alvo” a atingir (GUIMARÃES, 2012). Apesar de não podermos ignorar os currículos, como destacamos, os enfoques das investigações não precisam necessariamente estarem presos às suas determinações. Nesse momento, devemos ser criativos e inventivos, realizando uma releitura interdisciplinar e matizada das disciplinas e orientações curriculares. A intenção, como nos instiga a refletir Guimarães (2012, p. 182), deve ser voltada para colocar os conteúdos curriculares a serviço da aprendizagem significativa, construindo “[...] instrumentos que permitam a solução de problemas, facilitando a compreensão e a atuação do educando sob” sua realidade.

O “trabalho de campo” transcorreu em três oportunidades, todas no início do mês de agosto, nos respectivos dias, 01, 04 e 08, com as turmas 303, 301 e 302. As incursões pelo centro da Cidade de Rio Branco duraram duas horas, tempo determinado para a disciplina de história e suficiente para percorrermos o percurso delimitado. A rota seguida (ver figura 39), partiu do Colégio Acreano, tomando a R. Benjamin Constant, depois descendo rumo ao “Novo Mercado Velho” pela R. Mal Deodoro e a Av. Epaminondas Jacome. Após adentrarmos ao mercado e realizarmos entrevistas com lojistas e frequentadores, seguimos caminho pela Praça da Bandeira, “subindo” a Av. Getúlio Vargas, enquanto vistoriávamos a

Praça dos Povos da floresta. Ao chegarmos ao Museu Palácio Rio Branco, adentramos ao recinto para observação do acervo. Quando saímos, continuamos no mesmo sentido, passando respectivamente pela Praça dos Seringueiros, Memorial dos Autonomistas e finalmente, a Praça da Revolução, nosso destino. O caminho de volta ao colégio seguiu, na ordem citada, a Av. Brasil, posteriormente a R. Mal Deodoro e a R. Benjamin Constant.

**FIGURA 39:** Percurso realizado na incursão pelos lugares de memória.



**FONTE:** Google Maps.

No “Trabalho de campo” a principal atribuição e aprendizagem dos alunos, será, no dizer de Pesavento (2002), “tentar decifrar o urbano”, estimulando a visão, atentando aos detalhes, aos indícios quase imperceptíveis, as formas arquitetônicas, as cores e composições, executando, dessa forma, o “paradigma indiciário” como nos ensina Carlo Ginzburg (1989). Os estudantes devem ser orientados para uma “educação do olhar”, os tornando hábeis “leitores de cidade” (PENSAVENDO, 2002).

A “educação do olhar” também pode ser concebida, conforme nos instiga a refletir Maria Cristina C. de A. Carneiro (2005), enquanto uma postura educacional que privilegia experiências humanizadoras, honestas, cooperativas e justas, voltada ao respeito às diferenças e às múltiplas perspectivas. Deve promover um “olhar” ético, metodológico, inclusivo, entrelaçado, diverso e participativo. Deve, além de tudo, valorizar o pertencimento e a



tolerância, a convivência harmoniosa e o cuidado com o meio ambiente. A “educação do olhar” pode ser pensada, ademais, como método de ensino e pesquisa, voltada para a inquirição de fontes iconográficas, numa “pedagogia do olhar”, como relatam Luís Reznick e Márcia de Almeida Gonçalves (2003).

Essa “educação do olhar”, concebida de forma abrangente com conotações ético-pedagógicas, e/ou enquanto metodologia de ensino e pesquisa, foi trabalhada em nossa experiência didática, em especial no “trabalho de campo”, seguindo a linha metódica do contraste e sobreposição. O “decifrar do urbano” foi buscado através da ideia de contraste, tecendo um olhar atento sobre as oscilações das tramas provocadas pelo tempo. Essa abordagem analítica do urbano, voltada para as transformações e desníveis, foi desenvolvida por Pesavento (2002, p. 19) em sintonia com Walter Benjamin, na qual a classifica como “o salto do tigre”, orientação metódica que daria margem à inteligibilidade, pelo contraste”.

Pela diferença e a descontinuidade, a complexidade do urbano, geralmente travestida de impessoalidade e anonimato, pode ser recontada e reconfigurada, tendo por base as memórias e experiências dos alunos, construídas no presente experienciado. Os lugares, destaca Pesavento (2002, p. 19), agrupam “[...] visões contraditórias, de atração e repúdio, de sedução e rechaço, que, paradoxalmente, podem conviver no mesmo” espaço. As diferenças, vale lembrar, também podem ser notadas pelas ausências, uma vez que a alteridade no discurso identitário, costuma ser negada e excluída nos lugares de memória. Dessa forma,

[...] a estratégia metodológica da montagem segundo o choque contrastivo, é possível pôr frente a frente as representações da cidade que falam de progresso ou tradição, as que celebram o urbano ou idealizam o rural, o imaginário dos consumidores do espaço frente aos dos produtores da urbe, a visão das elites cidadinas com a dos populares e deserdados do sistema, a dimensão da esfera pública, como representação, com o imaginário constituído do sobre o privado, as imagens do espaço que contrapõem o centro ao bairro ou, ainda, a própria visão da rua, vista como local de passeio ou passagem, contraposta àqueles que nela moram por não terem outra opção (PESAVENTO, 2002, p. 19-20).

O principal contraste que pretendíamos observar e problematizar, no entanto, eram as relações de identidade e diferença presentes na memória e identidade acreana. Isso porque, uma das necessidades da educação em lugares de memória, observa Helenice Ciampi (2015, p. 83), é promover ações voltadas para “[...] a percepção da pluralidade de histórias e memórias, heranças transmitidas como bens materiais e imateriais que formam o patrimônio cultural das diferentes comunidades”.

Essa multiplicidade de memórias e identidades costumam ser negadas pelas narrativas históricas no urbano, existindo muitas vezes de forma “marginal”, em grafites ou pichações,

nas vielas e becos, nas casas demolidas ou abandonadas. As representações monumentalizadas da memória, sacralizadas oficialmente, precisam ser avalizadas e contrastadas com as memórias dos alunos, ação que abre espaço para o reconhecimento e a valorização das identidades marginalizadas e excluídas. Ademais, coadunando com as reflexões proporcionadas por Hall (2020) e Silva (2014), em que relações de identidade e diferença estão no âmago dos “jogos identitários” das “políticas da diferença”, nas quais os alunos estão frequentemente submetidos enquanto agentes e objetos.

A cidade desvela-se, acrescenta Ciampi (2015, p. 90), pelas tramas e artérias das vias urbanas, “[...] nas formas, usos e significados das edificações que acolhe, no fluxo e ritmo dos corpos, das mercadorias e fluidos que passam por ela, nos odores e sons que a tomam”. Isso requer, para além da “educação do olhar”, uma “educação dos sentidos”. A sensibilidade do observador precisa ser aguçada, ele precisa sentir, ouvir e experienciar as cenas do urbano como um legítimo “*flaneur*”. As entrevistas realizadas pelos alunos tentavam justamente “sentir” e captar os usos e significados atribuídos aos lugares, uma vez que a cidade, em sua materialidade, como escreve Maria de Fátima Guimarães (2015, p. 111), “[...] traz as marcas da ação do homem na sua relação com o espaço que, quando adquire sentido por meio da experiência, se torna um lugar”.

Os diversos sentidos interpostos e conflitantes dispersos na urbe devem ser remontados pelos alunos, de modo a garantir a inteligibilidade histórica dos lugares. Tal processo de justaposição dos “personagens” construídos pelas imagens, os discursos e eventos, as performances “reais” ou “imaginárias”, dão “sentido” ao espaço urbano (PESAVENTO, 2002). A cidade apresenta fragmentos da história na justaposição e contraste dos “atores”, por ela se entremeiam “a multidão e o *flaneur*, o povo e o destacado personagem, negros, mulheres, marginais, políticos, becos e avenidas, festas, rituais, quotidianidade e eventos excepcionais” (PESAVENTO, 2002, p. 20). Observar essas várias teias do urbano, dentre as quais os lugares de memória representam uma peça fundamental, possibilita demarcar as contingências e contextualizá-las.

Um objeto de ensino e aprendizagem, que insistimos em frisar, são as apropriações e resistências que os sujeitos possuem com relação aos discursos memoriais. As construções de lugares de memória e as modificações do urbano, agregam, como demonstramos, projetos políticos de gerenciamento da vida, dos corpos e mentes, visam promover subjetivações. Entretanto, observa Pesavento (2002, p. 16), “[...] esse espaço sonhado, desejado, batalhado e/ou imposto é, por sua vez, também reformulado, vivido e descaracterizado pelos habitantes da urbe, que, a seu turno, o requalificam e lhe conferem novos sentidos”.

Essa relação de apropriação, usos e ressignificações dos espaços não pode passar incólume nos trabalhos didáticos em lugares de memória. Evidenciar essa relação implica “empoderar” os alunos da sua força de resistência, da sua condição transformadora enquanto sujeito histórico, da sua função atuante como cidadão. Indispensável, nesse processo, são as próprias memórias e experiências partilhadas pelos alunos, representações que, geralmente, como constatamos ao longo do desenvolvimento deste trabalho, atribuem sentidos totalmente diferentes aos lugares de memória, destoando do objetivo almejado pelos idealizadores do discurso memorial e patrimonial.

Os estudantes, aqui considerando as exceções, costumam associar os lugares de memória a experiências da infância, ao convívio e atividades diárias que fazem naqueles lugares na companhia de amigos e parentes. Isso ocorre porque as significações das experiências são construídas a partir dos rastros mnésicos, fazendo com que as apropriações do vivido sejam seletivas e afetivas. Assim, explica Pesavento (2002, p. 23), “[...] ao se apropriarem de representações construídas em outro contexto [...] datadas e localizadas, correspondendo a situações particulares —, seus novos detentores estabelecem aproximações, limites e equivalências”.

Seguindo as metodologias descritas no “Trabalho de campo”, realizamos duas paradas para observações mais demoradas. A primeira foi no Mercado Municipal, espaço que abriga uma intensa sociabilidade com bares, lojas e restaurantes, além de possuir, internamente, uma narrativa memorial, semelhante ao Museu Palácio Rio Branco, com fotos e placas históricas, que procuram “contar”, indissociavelmente, a história do local e da cidade. O segundo lugar por onde as atenções foram voltadas com muito esmero foi o Museu Palácio Rio Branco, no qual os alunos foram instruídos a explorar o espaço sala por sala, procurando ver os “indícios”, as superposições e contrastes, as regularidades e rupturas. Fazendo anotações, reflexões, fotografias e diálogos.

Nos museus, os alunos foram orientados a adotarem um duplo olhar: um procurando remeter ao contexto de utilização dos objetos em exposição, tentando fazer um exercício de alteridade, imaginando-se no mundo representado; por outro lado, eles deveriam, acima de tudo, desvelar a narrativa museológica em exposição. Afinal, destaca ironicamente Francisco Régis Lopes Ramos (2004, p. 19): “Ninguém vai a uma exposição de relógios antigos para saber as horas”. Composto uma exposição, um objeto perde seu valor de uso, extrai-se inteiramente seu valor utilitário “original”, pouco importando seu espaço de existência pretérito.

Os objetos passam a “[...] ter outros valores, regidos pelos mais variados-interesses”

(RAMOS, 2004, p. 19), sendo assim, devemos atentar para quais interesses são valorizados nas narrativas museológicas, prepondera-se e glorifica-se nos acervos unicamente “[...] a farda do general, o retrato do governante, a cadeira do político, a caneta do escritor, o anel de um bispo” (RAMOS, 2004, p. 19). No entanto, acreditamos que o museu é dado a múltiplos olhares e carrega uma infinidade de narrativas. Ele não se encontra atravessado apenas pela narrativa dos museólogos e cenógrafos, mas possui todo um universo polissêmico de memórias e histórias, passíveis de observação, análise e rememoração, a depender dos objetivos e problemáticas do observador.

### 3. 1. 4 - A análise dialógica dos dados

Na posse dos dados coletados, chegamos ao quarto momento da nossa experiência didática, a “análise dialógica dos dados”. Esse estágio é marcado por duas atividades: os grupos, em sala de aula, analisaram os dados coletados, tecendo interpretações e argumentações ao formular sua própria narrativa sobre a memória social reproduzida nos lugares de memória. Além disso, nessa oportunidade, os estudantes fizeram os preparativos e produziram o “produto final”. É necessário observar, que os alunos não chegarão para a “análise dialógica dos dados” como uma “tabula rasa”. Muitas das conclusões, reflexões e argumentações, a serem “executadas” em sala de aula, já foram previamente realizadas no momento das andanças pelos lugares de memória, em ambiente doméstico ou em conversas grupais no interregno entre os encontros da disciplina.

Em nosso quarto encontro da “experiência didática”, não iniciamos com a análise dos dados. Antes, os alunos tiveram contato com o passo a passo necessário para construir o “produto final”, no caso, tínhamos por objetivo a produção de um programa de *podcast*, espaço onde os estudantes iriam expor o resultado da pesquisa. A conversa pertinente à produção do “produto final” não foi realizada apenas neste encontro, ela ocorreu no momento de apresentação do projeto de intervenção pedagógica e durante a fase de “explorações em sala de aula”. As instruções a respeito da produção do *podcast* foram “dadas” de forma breve e sucinta, sobretudo por se tratar de uma mídia de conhecimento dos alunos, da qual possuem relativa familiaridade.

A princípio, os grupos foram orientados a criarem um nome, uma identidade visual e sonora para o *podcast*, além, claro, de um título para o programa específico. Esse título não precisava necessariamente coincidir com o tema de pesquisa do grupo, deveria ser fruto da criatividade dos alunos. Foi delegado aos estudantes, igualmente, a escolha do “modelo de

*podcast*”. Alguns optarem por adotar a estratégia de conversas informais, outros encenaram a presença de convidados “especialistas” para debater o assunto, enquanto os demais adotaram a estrutura onde a figura central do apresentador – *Host* – em tom mais formal, encaminha uma conversa com diversos participantes sobre determinado tema.

O próximo passo foi instruir sobre a organização da pauta do programa, dividida em três estágios: introdução, onde se realizam as saudações, apresentação dos *hosts*, convidados e breve exposição da temática norteadora do programa; desenvolvimento: com explanações de forma mais ampla, realizada, geralmente em forma de perguntas ou diálogos informais, a depender do modelo de *podcast* adotado; por fim, temos a conclusão: apresentando sinteticamente os assuntos abordados no programa, trazendo opiniões e propostas de resolução sobre as problemáticas abordadas (CARDOSO; HIPOLITO, 2022).

A pauta/roteiro deveria ser construída impreterivelmente para evitar a dispersão da temática, confusão entre os participantes e repetição de informações, sendo que a mediação do apresentador/host busca justamente evitar tais inconvenientes (MACHADO, BARROS, AMOROM, 2020).

Após as instruções sobre a construção do roteiro/pauta, houve explicações sobre o momento da gravação e edição, informando sobre algumas posturas que devem ser adotadas para facilitar e enriquecer a edição: colocar o microfone no mudo quando for fazer barulho – tossir ou espirar; finalizar sempre o raciocínio quando tiver expondo uma ideia; se referir aos colegas de gravação pelo nome – real ou ficcional, no caso de encenarem entrevistas com “especialistas”; procurar iniciar as falas usando palavras genéricas, como “então”, “a respeito de”, dessa forma facilitará a edição quando precisar eventualmente cortar alguns trechos mal gravados; manter a conversa em “tom” de normalidade, tentando falar naturalmente, sem renunciar a uma linguagem fluida.

Ideal também para incrementar o programa de *podcast*, gerando mais atração no público, é usar, como ensinam Machado, Barros e Amorim (2020, p. 87), “[...] trechos de músicas, de telejornais ou de programas de rádio, depoimentos de autoridades ou de pesquisadores”, lembrando sempre de dar crédito aos áudios. As gravações devem ser feitas preferivelmente pelo computador; em não havendo possibilidade, podem ser feitas, sem prejuízo algum, pelo celular, usando o aplicativo/programa de gravação e edição de preferência dos alunos.

As informações referente ao “produto final” devem ser feitas o quanto antes, de modo a reservar os últimos encontros unicamente para análise de dados e a gravação do programa de *podcast*. Até porque, não existe um “momento certo” para abordá-las, o importante é

“servir” os estudantes com o máximo de informações possível a respeito dos encaminhamentos do projeto.

Lançar mão de mecanismo de ensino e aprendizagem, como o *podcast*, além de introduzir as novas tecnologias na educação, se apropriando dos espaços familiares aos jovens e adolescentes da “nova geração”, valoriza a produção do conhecimento histórico escolar, na medida em que desconstrói a hierarquia entre o saber escrito e o saber oral, como observa Muaze (2015). Usar diferentes formas de linguagem e expressão, retirando a centralidade do “saber escrito”, geralmente associado ao conhecimento acadêmico, valoriza outras formas de conhecer e propagar saber. A ferramenta da produção de *podcast*, assim como as demais propostas de atividade desenvolvidas ao longo da nossa experiência didática, buscou, acima de tudo, romper o padrão das aulas expositivas, ensejando a capacidade do aluno de “[...] transformar diferentes informações em conhecimento sobre a história de forma orientada, mas ao mesmo tempo autônoma” (MUAZE, 2015, p. 255).

Após esse momento inicial, de cerca de 30 minutos, os grupos foram reunidos para realizarem efetivamente a análise dos dados coletados. As reflexões e análises partiam do entrecruzamento das leituras teórico-metodológicas realizadas nos dois primeiros encontros, das experiências e vivências adquiridas durante a incursão, e claro, das memórias individuais e coletivas pertencentes aos alunos. As fichas de observação preenchidas durante a “exploração de campo”, apresentavam uma síntese sobre formas de interpelação das fontes, desse jeito, na “análise dialógica dos dados”, houve um esforço mais sistemático de interpretar e interligar as reflexões teóricas com as análises metodológicas.

Um fator propulsor para isso foi o diálogo estabelecido internamente nos grupos, espaço de intercâmbio de memórias, informações, identidades e narrativas. A centralidade do ato de “conversação” no processo de ensino de aprendizagem, observa Lana Mara de Castro Siman (2015, p. 240), se explica porque “[...] a cada palavra do outro fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem as réplicas, mais profunda e real é a nossa compreensão”. Portanto, essa dialogicidade intensa, a qual procuramos fomentar em todas as nossas atividades, garante e potencializa a aprendizagem dos estudantes. Sobre isso, acrescenta ainda Siman (2015, p. 241), afirmando que é “[...] próprio da relação dialógica possibilitar ao grupo nela envolvido a geração de novos significados, bem como a transmissão, a consolidação e mesmo o reforço de significados já compartilhados”.

Os alunos foram orientados e incentivados a escrutinar as fontes – isso considerando não apenas o presente momento na “análise dialógica dos dados”, mas principalmente durante

o segundo encontro – concordante às indicações de Luca (2018), que chama atenção para os aspectos materiais e os suportes. Dessa forma, usar fontes jornalísticas e audiovisuais, por exemplo, requer a verificação das “[...] condições técnicas de produção vigentes e a averiguação [...] do que foi escolhido e por quê” (2018, p. 132). Ademais, precisamos ficar atentos às formas em que

**[...] os impressos chegam as mãos dos leitores, sua aparência física** (formato, tipo de papel, qualidade da impressão, capa, presença/ausência de ilustrações), a estruturação e divisão do **conteúdo**, as **relações que manteve (ou não) com o mercado**, a **publicidade**, o **público** a que visava atingir, os objetivos propostos. Condições materiais e técnicas em si dotadas de historicidade, mas que se engatam a contextos socioculturais específicos, que devem permitir **localizar a fonte escolhida numa série, uma vez que esta não se constitui em um objeto único e isolado [...] o conteúdo em si não pode ser dissociado do lugar ocupado pela publicação na história da imprensa** [grifos da autora] (LUCA, 2018, p. 138-139).

Deve-se atentar para as intencionalidades narrativas, com destaque para os motivos que levaram à publicização de determinadas informações, o local onde a notícia foi exposta (estampava o noticiário ou figurava nas últimas páginas), se a notícia foi reiterada, a existência de elementos tipográficos ilustrativos, qual a linguagem e a natureza do conteúdo, que público se pretendia atingir, qual a linha editorial, quais os colaboradores mais assíduos da revista ou jornal. Esse conjunto de observações, juntamente com o diálogo com outras fontes e textos, fundamentam uma abordagem competente e crítica das fontes jornalísticas (LUCA, 2018).

Os registros “não escritos”, sítios paisagísticos, monumentos e prédios públicos, ou simplesmente lugares de memória em sentido material – quando o conceito se aplica – como todo material produto da ação humana, levamos como premissa as indicações feitas por Funari (2018), principiando por manter o diálogo entre as fontes textuais e os objetos materiais. Isso possibilita desvelar possíveis contradições entre as fontes escritas e aquelas de cunho material.

Houve um esforço, sobretudo com relação aos audiovisuais e imagens, de fugir à sua observação objetiva ou subjetiva, afastando as análises da mera constatação da fidelidade ou não do fato histórico representado. Coube-nos, perguntar o porquê das omissões e falsificações. Os alunos foram instigados a analisar os documentos, tentando percebê-los “[...] em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos” (NAPOLITANO, 2018, p. 236).

Contudo, o esforço analítico das fontes não se basta nos seus códigos internos, é preciso ainda articular a linguagem técnico-estética às representações da realidade social nelas

contidas. A abordagem do audiovisual, descreve Napolitano (2018), precisa vir ancorada no tripé: conteúdos; linguagens; tecnologias de registo. Será essa tripartição, trabalhada sempre em conjunto, que irá definir o potencial informativo do documento. Desse modo, não se deve nunca negligenciar as “falas” iconográficas em detrimento da linguagem escrita. Devemos ficar sempre atentos aos enquadramentos das cenas, a edição, a cor e a textura empregada na captação/produção das imagens. “Na televisão o tom da voz, a relação texto/ imagem/ trilha sonora, duração da notícia ou da cena, as estratégias de reiteração, o vocabulário escolhido” (NAPOLITANO, 2018, p. 267).

Estratégia semelhante buscou-se adotar não apenas nos audiovisuais, mas nos monumentos<sup>64</sup>, músicas e imagens. Napolitano (2018, p. 268), nesse sentido, orienta não isolar os “[...] códigos, canais e parâmetros verbais dos outros códigos, canais e parâmetros mobilizados pela fonte”, da mesma forma, instrui que mais significativo para nós “[...] é não isolar a cena ou som “real”, captado pelo meio tecnológico [...] das opções de linguagem, imperativos dos códigos dominantes e das possibilidades do meio em questão” (NAPOLITANO, 2018, p. 268).

As fontes orais adquiridas através de entrevistas realizadas pelos grupos ou disponíveis em ambientes digitais (por exemplo, os relatos de migrantes existentes no Palácio Rio Branco), foram analisadas partindo da ideia de que a memória é objeto de contínua negociação e constituição, ao ponto de não falarmos de memória, e sim memórias. A este respeito, Verena Alberti (2018), escreve que “Ela [a memória] é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência - isto é, de identidade” (2018, p. 167).

Utilizar as fontes orais requer entender a entrevista como permeada por dupla ação, ou seja, “[...] é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações desencadeadas na própria entrevista” (ALBERTI, 2018, p. 169). Assim sendo, houve a indicação de não se tomar as fontes orais - entrevistas - como se fossem, a princípio, a própria história, e sim, como uma fonte a ser desvelada e desconstruída, levando sempre em consideração as subjetividades e os jogos de poder envolvidos.

---

<sup>64</sup> Esse conjunto de observações técnico-metodológicas são fundamentais para perceber o sentido cultural, estatístico e ideológico dos documentos-momentos materiais, instrumentos que reproduzem e ganham sentido num determinado contexto sócio-histórico. Vale ressaltar ainda, que essas observações metodológicas, mesmo não assumidas explicitamente pelo autor, são validas também para fontes iconográficas (imagens e fotos) e mesmo objetos escultóricos e monumentos arquitetônicos, como atestam Rodrigo Otávio dos Santos em *Fundamentos da Pesquisa Histórica* (2016) e Lilia Schwarcz (2014) no ensaio *Lendo e Agenciando Imagens: O rei, a Natureza e seus Belos Naturais*, onde exemplifica as indicações expostas aqui, principalmente ao promover um fértil diálogo entre as imagem e as fontes textuais.



Cabe destacar que as diversas fontes analisadas e refletidas pelos alunos, não foram examinadas separadamente, dado que, acrescenta Muaze (2015, P. 249), uma análise “[...] documental crítica sugere que as fontes sejam trabalhadas em séries, não isoladas do conjunto de monumentos de que fazem parte, e pensadas tendo em vista o jogo de forças que as produziram e perpetuaram no tempo”. Apesar de haver uma prevalência de fontes materiais – monumentos, artefatos, prédios históricos, etc – “[...] é importante não perder de vista que a motivação primeira, a questão mobilizadora, é sempre a problemática histórica e não as fontes” (MUAZE, 2015, p. 251). Além de não existir hierarquia entre as fontes, não há possibilidade de uma análise qualificada das fontes se os alunos não forem “guiados” por uma problemática.

Esse conjunto de princípios e técnicas metodológicas esteve na base da análise dos dados realizada pelos alunos, trabalho executado com acompanhamento ativo do professor mediador/orientador, dando conselhos aos grupos, explicando novamente técnicas de análise de fontes, sugerindo abordagens e pontos de vistas diferentes, suscitando dúvidas e questionamentos ao realizar provocações, problematizando e incitando debates sobre conclusões, às vezes já consolidadas pelos grupos. Entretanto, a orientação mais relevante, se podemos dizer assim, diz respeito ao fato de encarar as informações coletadas não como expressão da “realidade” efetiva e definitiva, mas como uma narrativa ou representação, buscando produzir uma história de segundo grau, como fala Dosse (2002).

### 3. 1. 5 - A socialização dos resultados

O último estágio do presente trabalho foi a “socialização dos resultados”. Esse momento, assim como a “análise dialógica dos dados”, tem como horizonte a produção de narrativas enquanto uma importante ferramenta de ensino de história. Produzir um programa de *podcast* e expor oralmente os resultados das pesquisas realizadas pelos grupos, ações essencialmente narrativas, não implica apenas “reproduzir” ou “narrar” alguma coisa, mas efetivamente produzir narrativas e memórias. Narrativas que não se esgotam no instante de enunciação, mas estão sempre abertas a novas interpretações e releituras, como frisa Guimarães (2012).

Os motivos que levaram a nossa experiência didática a ter a produção de narrativas como uma atividade basilar, se deve ao fato das memórias, e por desdobramento as identidades, serem consideradas uma arte da narração, pois se articulam como unidade narrativa ou identidade narrativa, conforme cunha Ricoeur (2000), ao pensar o conhecimento

de si próprio, como uma interpretação. Essa forma narrativa de temporalizar as memórias, camuflando as contradições e dispersões perpassadas dentro de cada sujeito, dando-lhe a cômoda noção de unidade e continuidade, cria as “narrativas do eu”, como denomina Hall (2020).

Desse modo, devemos levar os alunos a pensarem a memória numa dupla relação, articulando-a com as narrativas e experiências. Para isso, conhecemos a inserção da narrativa nos diálogos pertinentes à memória e à identidade. Mas e quanto às experiências, como relacioná-las à produção de memórias e narrativas? Sobre essa relação, esclarece Eloiza Gurgel Pires (2014, p. 11), “[...] a experiência (*Erfahrung*) é matéria-prima da narração, é o próprio processo de constituição do sujeito nos modos como ele tece a sua história”, é aquilo que faz falar, que traduz na linguagem o mundo das coisas, o que nos constitui simbólica e subjetivamente (PIRES, 2014).

Contudo, não são as experiências em si o objeto das narrações, elas são intermediadas pela memória. São as memórias, construídas pelas experiências dialógicas, individuais e/ou coletivas, que conferem significado e tornam as experiências inteligíveis, por meio do ato de rememorar o passado, articulando-as em diversas temporalidades (AMADO, 1995). Justamente por isso, privilegiamos em nossa experiência didática os trabalhos em grupo, as análises coletivas, o fomento ao diálogo, as narrativas, compartilhamento de informações e rememorações. Narrar, argumenta Dosse (2003, p. 195), implica memória, “Lembrar e contar uma história: por fragmentos, sem dúvida, por clarões dispersos, mas é preciso uma história”, uma atividade narrativa, um enredo que me autorize a resgatar as lembranças (DOSSE, 2003).

Dessa capacidade da memória, em articulações narrativas, surge a consciência que temos do tempo, permitindo “[...] compreender e combinar, de muitos modos, as fases em que dividimos o tempo, possibilitando-nos, por exemplo, perceber ‘o passado diante de nós’” (AMADO, 1995, p. 132). O ato de criar, combinando fragmentos, reminiscências e rastros do passado, que emergem da memória e são construídos pelas experiências, tem a função de adestrar ou apropriar-se do tempo, pois como revela Ricoeur (1994, p. 85), “[...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal”.

Quando os alunos articulam narrativamente suas observações realizadas nos lugares de memória, além de “apropriarem-se” do tempo, uma vez que são obrigados a articular as múltiplas temporalidades, ao narrar, recobrem de significado as memórias individuais e coletivas, processo responsável pela consolidação da aprendizagem e formação de novas identidades.

Isso porque, ressalta Candau (2018), a narrativa de totalidade significativa de si, agenciadora das memórias individuais/coletivas, sofre interferência direta da sua conjuntura de enunciação. Interferem nas memórias e narrativas tanto o “contexto de enunciação”, sujeito a regras determinadas de interdição e dispersão dos discursos, quanto as “funções psicológicas”, dado que o estado emocional do narrador provoca esquecimentos e alterações memoriais. Essa característica nos leva novamente a pôr em perspectiva as experiências. São elas quem marcam os sujeitos com impressões afetivas e emocionais responsáveis por distorcer, esquecer ou lembrar as memórias, também por carregá-las de expressão subjetiva, perpetuando e cristalizando traços do passado.

Não por acaso, os trabalhos em nossa experiência didática foram desenvolvidos de modo a construir e relembrar experiências afetivas, marcantes e prazerosas. Experiências, é verdade, nem sempre regozijantes, mas às vezes “acre”, no dizer de Albuquerque Júnior (2014). Não podemos ensinar sobre o massacre e genocídio dos Povos Indígenas do Acre, como se estivéssemos falando de um conto de fadas, uma simples história anedótica e distanciada. Precisamos mostrar a dor e o terror, o sangue e a barbárie. O importante é deixar rastros, memórias e aprendizagem.

São as narrativas que materializarão as memórias produto do vivido, que farão ressoar o canto das experiências, que, conforme Larrosa (2015), podem expressar rebeldia, descontentamento, queixas e protestos, se configurando fúnebres, épicas ou alegóricas, contendo expressões que ultrapassam a razão (LARROSA, 2015). Por esse motivo, precisamos nos perguntar que forma de narrativa devemos usar e fomentar na prática do ensino de história.

Parafraseando Albuquerque Júnior (2019), a “dieta” narrativa com a qual “alimentamos” e sugerimos “nutrir” o estudante do século XXI, deve dialogar com narrativas e noções historiográficas que valorizem as memórias, as experiências e narrativas, representações antes concebidas, pela historiografia tradicional, como irracionais e anticientíficas. Essa historiografia, que se propunha científica e metódica, negava a tragicidade dos eventos que fugiam e não se deixavam racionalizar por nenhuma forma de poder-saber (DIEHL, 2002).

Devemos nos distanciar da narrativa como origem, que, como nos conta Diehl (2002), elege um lugar no passado e recusa o novo, desejando a restauração de uma suposta utopia harmoniosa, anteriormente abalada pela mudança. A narrativa como origem vislumbra no passado nostálgico um ideal fundamental, engendrando uma contradição entre conservação e evolução. Nela “[...] o tempo é representado como restauração e como dispersão, assumindo característica alegórica, em que a restauração estabelece o termo e a dispersão o efêmero” (DIEHL, 2002, p. 100).

Além de estabelecer uma continuidade linear, designa um salto para fora da sucessão cronológica, dado que a origem quebra a linearidade, operando um corte no discurso. Segundo Diehl (2002, p. 100), essa narrativa funciona como “[...] tentativa de fazer saltar do passado congelado para o contemporâneo e do contemporâneo para o passado”. Assim, o “[...] passado congelado passaria a integrar o contemporâneo agitado e esse, por sua vez, poderia fazer parte do passado” (DIEHL, 2002, p. 100). Flagrante ambiguidade, daria corpo a uma suposta heterogeneidade, uma espécie de contemporâneo do não contemporâneo, uma “[...] ideia de passado que se terá no futuro” (DIEHL, 2002, p. 101).

Essa forma de temporizar a história foi “manejada” pelo discurso da “acrianidade”, no – Mercado Municipal – Novo Mercado Velho, construído originalmente na década de 1920, no bojo das políticas higienistas promovidas por Hugo Carneiro (1927-1930). Essa política pretendia tornar asséptico não apenas os espaços de comercialização do mercado, ao realizar a construção em alvenaria, “superando” as residências em madeira, palha e paxiúba, concebidas como signo de atraso, mas purificar também os itens vendáveis e os próprios comerciantes (SOUZA, 2018b). Com a “acrianidade”, em 2006, o então Mercado Municipal foi restaurado, passando a se chamar Novo Mercado Velho. O paradoxo expressa-se de antemão pelo nome, mas como parte de um discurso, pode ser verificado em sua materialidade, evidente nos motivos da reforma, que almejava, informa Morais (2016), “desencardir” e “detergir” o espaço, pois era conhecido pela sua falta de asseio, e o seu “escovar” “racional” e modernizante resgataria a importância do lugar.

Essa narrativa sobre o passado, não obstante, não implica apenas uma restauração, mas sobretudo uma transformação no presente, um projeto que visa uma ação concreta no agora rememorado. Por isso, não podemos perder de vista que os sujeitos e grupos estão sempre produzindo narrativas, tecendo elaborações do passado e do porvir com ambições hegemônicas. E, como chama atenção Benjamin (1985, p. 225), não há “[...] um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E assim como ele não está livre da barbárie, também não o está o processo de sua transmissão”, que costuma passar de um vencedor para outro.

Incontestemente acontecimento reforça a necessidade e a tarefa de o ensino de história, usando de diferentes formas narrativas, “[...] escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1985, p. 225), problematizando teórica e eticamente os discursos e narrativas prevalentes, questionando a pretensa objetividade e neutralidade das verdades vinculadas às narrativas, que agem para fixar e petrificar um passado, frequentemente alheio às experiências dos educandos (FERREIRA, 2011; BENJAMIN, 1985).

Os princípios evocados, norteadores da nossa experiência didática, podem ser alcançados pela narrativa alegórica e a narrativa estética, como escreve Diehl (2002). A primeira – alegórica – remonta a relação diferencial que separa o leitor do texto, pensando a alegoria como intervalo entre ambos, atribuindo responsabilidade ao leitor, entendendo que o texto não consegue formar um todo significativo. Ela não nega sua historicidade, mas também é arbitrária, possuindo uma coexistência entre o efêmero e o eterno, contraste que mostra a sua viabilidade, situada entre a expressão e a significação.

A alegoria aponta para a impossibilidade do sentido eterno, afirmando a temporalidade e a historicidade sem perder de vista sua localidade e transitoriedade. Na narrativa alegórica, examina Diehl (2002), forma-se uma relação tríplice: a do sujeito clássico, possuidor de uma identidade congruente que com a alegoria “[...] passa a sugerir precariedade da identidade coerente e verdadeira e nisso o sujeito construtor da totalidade coerente passa a vacilar” (DIEHL, 2002, p. 103); a dos objetos fragmentados em decomposição, despossuídas de estabilidade última; e “[...] a do processo de significação, cujo sentido surge da corrosão dos laços de experiências de sujeitos e objetos” (DIEHL, 2002, p. 103). Com o aprofundamento dessa tríplice relação, temos o surgimento da narrativa alegórica e a morte do sujeito clássico, agora desprovido da fantasmagórica da independência entre sujeito e objeto, composta pela fragmentação do “real” e da totalidade (DIEHL, 2002).

Por fim, podemos pensar na narrativa como estética, pois, como nota Diehl (2002), a estética possui uma atualidade no texto histórico, com aproximações criativas entre a literatura, arte e historiografia, possibilitada pela valorização da narrativa como fator de sustentação do saber histórico. Repertório que amplia os mecanismos metodológicos capazes de compreender e explicar o sujeito pós-moderno. É nessa linha de compreensão que Albuquerque Júnior (2007) vai defender uma maior ênfase na dimensão artística na prática historiográfica. Segundo ele, devemos abraçar a história como a “[...] arte de inventar o passado, a partir dos materiais dispersos deixados” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 63), pelos homens e mulheres no tempo.

A narrativa estética se manifesta na busca pela dinâmica multitemporal; busca pela transitoriedade, refletidos na novidade, no efêmero, na invenção e na subversão do tradicional; negação do otimismo ingênuo moderno, personificado no tempo linear, na fé no progresso, na ciência como redutores da humanidade e na negação da autoridade do ideal universal. A narrativa estética, que se opõe à tradição moderna, busca, ressaltando Diehl (2002, p. 106), “[...] o erótico, a imaginação, o cotidiano, o mágico através da linguagem primeira capaz de resgatar a experiência”, criando uma narrativa inundada pelo estranho, a ironia e o

corpo. Se esquivando do regramento do saber moderno, que subestima a cotidianidade e o fatídico da vida.

A narrativa, nestes termos, tem o poder de fascinar o leitor e o ouvinte, possibilitando uma intermediação comunicativa “[...] entre os processos civilizatórios e a subjetividade imaginativa do leitor” /ouvinte (DIEHL, 2002, p. 107). O ensino de história busca justamente essa intermediação, entre o aluno, sujeito de experiência e memória, o conhecimento e o mundo. Relação intermediária que é tanto mais eficaz quanto melhor se narra o passado, propiciando uma experiência sensível, dialógica e marcante.

Contudo, delinea Diehl (2002), deixar fluir a inserção da estética não autoriza sua autonomia completa; se isso ocorresse, teríamos um novo jogo de hostilização ao passado, agora sob o domínio das formas do esteticismo técnico superficial, criando “[...] um paraíso estético de alienação e de escapismo” (DIEHL, 2002, p. 107). Afastar-nos-ia, então, do cotidiano, da vida e das experiências sociais e históricas. As narrativas servem essencialmente para orientar as experiências do presente, e admitir a esteticidade narrativa não significa abandonarmos o engajamento com a transformação social e com a produção metódica do saber. Devemos fortalecer o conhecimento histórico pelo “[...] estabelecimento de uma pragmática institucional, que ofereça regras para a produção [...] pois não devemos abrir mão também da dimensão científica que o nosso ofício possa ter” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 64).

As memórias e experiências aparecerão narrativamente não como mera descrição ou reprodução, mas como uma reconstrução ou recriação, abrindo espaço para a emergência do novo. (Re)criando e favorecendo a reconstrução de si, por intermédio da flexibilidade que a narrativa propicia (BRAGANÇA, 2012; RICOEUR, 2007). As narrativas alegóricas e estéticas formam uma imaginação criadora que garante a transformação e renovação das memórias, especialmente aquelas submetidas a petrificações, enquadramentos (POLLAK, 1989) e instrumentalizações. Memórias abusadas, deslegitimadas, embranquecidas e homogeneizadas. A narração recobre de significados quem escuta, quem narra, lê e escreve, “[...] assim, a narrativa por si só é inteligível, [...] é um convite ao diálogo e, portanto, à interpretação partilhada do sujeito com ele próprio e com os outros” (BRAGANÇA, 2012. p. 118-119).

A minha experiência torna-se nossa experiência quando narrada, isso afirma a dialogicidade que atravessa as experiências e narrativas, fundamentalmente no ensino de história, em que a comunicação da experiência individual tornará sua significação pública, em um processo dialético travado entre narrador e ouvinte, possibilitando a depuração e

compreensão do objeto estudado/narrado (BRAGANÇA, 2012; DIEHL, 2002; RICOEUR, 2007).

As leituras e debates grupais, a análise dialógica dos dados, a produção dos *podcasts* e sobretudo a “socialização dos resultados”, realizada conjuntamente pelos grupos, tinha a função de tornar a “minha” experiência também “sua”, dando um significado público às reflexões. O que estava em jogo, ao planejarmos a nossa experiência didática em lugares de memória, não era necessariamente os componentes curriculares, mas a necessidade de desenvolver certas “operações cognitivas” típicas do “pensar historicamente”, elencadas por Muaze (2015) e Prats (2006): análise, leitura, síntese, elaboração e escrita de textos, investigação, argumentação, generalização, contextualização, percepção das mudanças, noção da existência de variadas matrizes historiográficas, exposição oral e difusão de discursos.

As operações cognitivas intrínsecas ao “pensar historicamente”, escreve Schmidt (2020), são ligadas diretamente ao ato de narrar. Por meio da narração, dá-se sentido à narrativa histórica e às experiências individuais, pondo-as no “fluxo do tempo”.

### 3. 1. 6 - A avaliação da aprendizagem

Com a explanação dos estágios da nossa experiência didática, um último ponto que jugamos pertinente abordar diz respeito à avaliação da aprendizagem. Como toda atividade escolar, o ensino de história em lugares de memória precisa ser avaliado, sobretudo porque a avaliação, destaca Guimarães (2012), integra o processo educativo, sendo intrínseca à cultura escolar.

Não se trata, porém, de “atribuir notas”, “punir” ou “congratular” os estudantes, mas é “[...] uma prática pedagógica diagnóstica das situações de ensino e aprendizagem, pois possibilita aos professores e aos alunos a reorientação do trabalho educativo realizado na escola” (GUIMARÃES, 2012, p. 4003). O momento avaliativo não deve ficar restrito ao momento da “socialização dos resultados” ou balizado unicamente pela qualidade do “produto final”. Essa avaliação deve ser qualitativa, com função mediadora, formativa e diagnóstica (GUIMARÃES, 2012).

Devemos ter em mente, como frisa Guimarães (2012, p. 4003), que o objetivo da escola é “[...] levar o aluno ao aprendido, e não classificá-lo”. O processo avaliativo sendo de caráter diagnóstico, formativo e corretivo, deve ser efetuado durante todo o processo, objetivando principalmente a correção de rota, pois não haveria necessidade de “avaliar” ou “averiguar” a aprendizagem se não existisse a intenção de orientar para a superação das

carências eventualmente identificadas. A avaliação, em especial em projetos de intervenção pedagógica, deve ser um mecanismo constante, interativo e dialógico, uma relação complexa e dialética entre professor e aluno.

Uma avaliação “[...] classificatória, excludente, punitiva e autoritária” (GUIMARÃES, 2012, p. 4003), realizada unicamente ao final do processo, causa a exclusão e perda de interesse daqueles alunos que, por uma série de fatores, possuem mais dificuldade de aprendizado. É preciso haver correção de rota, orientação, mediação e incentivo ao realizarmos a avaliação da aprendizagem. O “produto final” deve ser a síntese de todo esse processo, o que não exclui, evidentemente, a hipótese de o professor eleger determinados objetivos de aprendizagem, a qual deseja fomentar com prioridade, para serem determinantes na avaliação, desde que, mantenha os princípios de diagnóstico, formação e qualidade.

Encerrado o processo avaliativo, inicia-se novamente um novo percurso de ensino e aprendizagem, com novas problemáticas e objetivos, novos objetos e perspectivas, visando sempre as especificidades e subjetividades dos estudantes. Esse constante vir-a-ser do fazer docente, deve se voltar para horizontes comprometidos com a produção de um conhecimento transformador, crítico e prazeroso, uma tarefa árdua, que nem sempre conseguimos efetivar, mas deve ser valorizada e empreendida repetidas vezes com igual empenho e rigor.

O percurso apresentado de experiência didática não teve um desenrolar uniforme e previsível, completamente circunscrito ao planejamento inicial ou seguindo cartesianamente os estágios definidos. Foi necessário inúmeras vezes flexibilizar o cronograma, atrasar ou adiantar atividades, enfatizar determinados conteúdos em detrimento de outros, fazer percursos diferentes a depender da turma. Em alguns casos, o planejamento não se concretizou, como foi observado com relação a alguns textos, que pela quantidade de páginas, os estudantes não conseguiram integralizar a leitura, debate e explicação, em apenas um encontro.

Por causa do ritmo da caminhada ou interesse abundante em explorar alguns locais, realizando entrevistas demoradas e retirando fotografias detalhadas, algumas turmas não foram capazes, por falta de tempo, de completar o percurso. Esses “imprevistos”, as quais não iremos detalhar, a fim de não nos alongarmos ainda mais, não significam um fracasso, são, ao contrário, constitutivos do fazer docente, são a prova da complexidade e dinamicidade do ensino, a fonte do conhecimento e aprendizado do professor.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O potencial de subjetivação dos lugares de memória, estar no âmago dos jogos identitários da atualidade, em função disso, assistimos explodir as disputas pela memória dando lastro a diferentes narrativas. Instrumentalizar as lembranças mediante uma “arte da memória”, de modo a adquirir vantagens políticas, econômicas e ideológicas, tem sua eficácia assegurada pois se trata de um discurso ambíguo, respaldado pela suposta valorização e resguardo da identidade cultural grupal.

Isso permite, como verificamos no discurso da “acrianidade”, mobilizar integralmente os lugares de memória nas categorias materiais, funcionais e simbólicas. O perigo mais elevado encontra-se naqueles lugares onde se oferece maior perenidade e transmissibilidade das narrativas, os lugares de memória materiais-simbólicos e os funcionais. O Museu Palácio Rio Branco e os Cadernos de Orientações Curriculares de 2010, são a materialização dessa conjunção subjetivadora, ambos foram embebidos do discurso de “acrianidade”, moldando e criando formas específicas de conceber a história, a cultura, a política e a economia acreana.

Além de figurarem enquanto dispositivos da “acrianidade”, possuem em comum uma abordagem voltada quase exclusivamente para o campo educativo. São usados cotidianamente por discentes e docentes como lugar privilegiado para estudar a história acreana, a despeito disso, identifica-se ainda a prevalência de abordagens pouco críticas, quando pensamos os lugares de memória enquanto ferramenta de ensino de história. Isso ficou manifesto quando anunciamos aos estudantes a pretensão de visitar alguns sítios históricos, parecia que estávamos prestes a conceder uma folga dos estudos, um simples passeio dedicado exclusivamente ao lazer e descontração.

Instigados por esse conjunto de fatores, objetivávamos, ao principiar esta pesquisa, refletir e empreender metodologias do ensino de história nos/com lugares de memória, procurando construir experiências didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem, que dialogasse e valorizasse as experiências, memórias e identidades dos aprendizes. A fim de concretizar essa ambiciosa intenção, delimitamos como pré-requisito empreender uma abordagem aprofundada e crítica a respeito das categorias de memória – individual e coletiva – experiência, narrativa e identidade, explicitando a relação de interdependência que as permeia.

Esse percurso subsidiaria uma dupla tarefa, emprestaria ferramentas teórico-metodológicas para a identificação e análise da presença do discurso de “acrianidade” nos lugares de memória da cidade de Rio Branco, de forma semelhante, embasaria uma

abordagem do ensino de história, galgada na valorização das memórias e experiências, na dialogicidade e a crítica. Além desse conjunto de princípios, almejávamos pensar uma experiência didática alicerçada não apenas na crítica, mas, que na medida do possível, favorecesse uma educação prazerosa, transformadora e sensível, ciente das especificidades e originalidades do conhecimento histórico escolar.

O objetivo último dessa empreitada seria a construção de um “guia didático para ensino de história nos/com os lugares de memória”, que oferecesse, de maneira sucinta, embasamento, indicações e procedimentos facilitadores da missão de professoras e professores, que eventualmente, desejem tornar os espaços de memória uma ferramenta de ensino e aprendizagem.

Com isso fica evidente – ao menos foi nossa intenção – que ao nos aprofundamos nos conceitos teóricos, nas metodologias historiográficas de análise dos lugares memória, mediante escrutínio dos espaços memoriais construídos ou reformados pela “acrianidade”, também pensávamos e construíamos perspectivas didático-pedagógicas de ensino de história. Esperamos, portanto, que os leitores deste trabalho, a despeito de quaisquer falhas escriturárias, consigam vislumbrar a íntima relação que governa as partes integrantes dessa dissertação.

O percurso metodológico que perpassa os capítulos elaborados, procurou captar os discursos na sua fissura, nas interdições e rupturas, tentando evidenciar as descontinuidades e silenciamentos. Em nenhum momento intentamos confrontar as representações discursivas com a “verdade histórica”, nos interessava as versões, as mudanças narrativas da memória, pretendíamos, em suma, uma “história de segundo grau”. Ao tentarmos interpretar os mínimos indícios e detalhes nos lugares de memória, também produzíamos e experienciávamos uma “educação do olhar” no ensino de história.

Esse itinerário metodológico enfrentou uma série de empecilhos, sobretudo em decorrência da Pandemia da Covid-19, que nos impossibilitou de frequentar alguns lugares de memória *in loco*, ao longo de todo o ano de 2020 e 2021, pois encontravam-se fechados pelas medidas de distanciamento implementadas pelo governo estadual. As restrições de circulação impactaram profundamente o funcionamento da educação pública, atingindo centralmente nossos objetivos, uma vez que as aulas passaram a acontecer virtualmente, impedindo-nos de efetivar, na prática, as reflexões, técnicas e procedimentos pedagógicos, construídas com vistas a solidificação da nossa experiência didática.

Não sem deixar rastros, a partir de meados de 2021, a pandemia foi paulatinamente se arrefecendo, permitindo gradativamente a abertura dos espaços. As aulas presenciais, no

entanto, só foram reestabelecidas, no Estado do Acre, em março de 2022, deixando pouco tempo para reformulações e reiteração dos pressupostos didático-pedagógicos pensados para nossa experiência didática. Vale destacar ainda, que mesmo após este retorno, fomos surpreendidos algumas vezes – no meio da implementação do projeto – com interrupções das aulas, de modo a impedir a proliferação do crescente número de contágios pela Covid-19, entre os membros da comunidade escolar.

Apesar das intempéries, nos foi possível mostrar as intransigências do discurso de “acreatividade” nos lugares de memória, a íntima relação dos conceitos de memória, identidade, experiência e narrativa, representações que conjuntamente costumam ser instrumentalizadas visando aglutinar vantagens políticas e econômicas. Não conseguimos falar em memória sem colocarmos na equação as narrativas, o que lhes permitem ser transmitidas. Narrativas de memórias que só existem à medida que as experiências acontecem, possibilitando serem gravadas na memória e narradas objetivando construir versões sobre a identidade. As especificidades destas representações, podem ser usadas no ensino de história escolar, na medida em que damos vazão a construção de memórias fruto de experiências marcantes e afetivas, que quando compartilhadas narrativamente garantem a socialização, formação e reconstrução das memórias.

Com isso abrimos espaço para a construção de saberes e identidades que carregam a marca da intimidade das experiências, memórias e anseios dos estudantes, sem, todavia, sermos complacentes com as narrativas e discursos oficiais, construídos sob o signo da manipulação e enquadramentos da memória. Condição para esse ciclo virtuoso é a adoção de metodologias de ensino de história que crie condições para a dialogicidade, as sensibilidades, e a criticidade, instigando a todo o instante o protagonismo estudantil.

Estamos cientes, contudo, das enormes lacunas e imprecisões que acompanham esta pesquisa, não produzimos, tampouco pretendíamos, um conhecimento definitivo, acrescentamos apenas mais uma perspectiva nessa vasta temática. Existe, todavia, ainda um enorme caminho a ser trilhado, especialmente com relação às formas de apropriação e resignificação dos lugares de memória por parte da população. No que tange ao discurso de “acreatividade”, não executamos nem encontramos nenhuma pesquisa voltada para a verificação das apropriações desse discurso.

Ademais, a despeito de termos procurado evidenciar brevemente as rupturas no discurso de acriatividade, acreditamos existir ainda uma grande lacuna concernente as discontinuidades existentes nesse discurso. Quem sabe, com um estudo mais rigoroso, haja espaço para reconhecermos que nem todos os governos da Frente Popular do Acre, possam

ser chamados de “acrianidade”.

Com relação exclusivamente ao ensino de história nos/com os lugares de memória, pensamos que muito embora tenhamos exposto às especificidades desse conceito, nos faltou trabalhar de forma conjunta e igualitária os lugares funcionais, simbólicos e materiais. Acabamos, isso é perceptível, dando mais evidência e destaque a metodologias e análises dos lugares de memória materiais. Isso, juntamente com o pouco debate dos resultados e o curto espaço que tivemos para “testar”, reformular e repetir nossa experiência didática, constitui algumas fragilidades que identificamos em nossa pesquisa.

Contudo, esperamos humildemente que apesar do exposto, consigamos trazer uma esperança, uma luz, um pontapé inicial, ou mesmo um contraponto, para algum professor e professora, pesquisador ou pesquisadora, que deseja se enveredar pelos caminhos do ensino de história com/nos lugares de memória.

## FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. O sonho da autonomia acreana. **Notícias do Acre**, Rio Branco/Acre, 15 de junho, 2012. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/o-sonho-da-autonomia-acreana/>. Acesso em 07 de jul de 21.

ACRE. LEI Nº 2.524: Desenvolver e Servir. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2012-2015 e dá outras providências. **Plano Plurianual 2012 – 2015**. Rio Branco: 2011. Disponível em: <http://acre.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/PPA2012-2015.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 22.

ACRE. LEI Nº 1.972. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2008-2011 e dá outras providências. **Plano Plurianual-PPA 2008-2011**. Rio Branco: 27 de dezembro de 2007. Disponível em: [http://acre.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/PPA\\_2008\\_2011.pdf](http://acre.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/PPA_2008_2011.pdf). Acesso em: 05 de abril de 22.

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, 2010a.

ACRE. Governo do Estado do Acre. **Zoneamento Ecológico-Económico do Estado do Acre, Fase II (Escala 1:250.000)**: Documento síntese. Rio Branco, Ac: SEMA, 2010b.

**Acreanidade**: O tempo e a força dos povos da floresta. Brasília: Senado Federal, 2014.

A TRIBUNA. Colégio Acreano reformado e revitalizado. **A Tribuna**, Rio Branco, 02 de março de 2006.

CRUZEIRO DO SUL, Prefeitura Municipal de. **Álbum**: a cidade de Cruzeiro do Sul: revisitando o Juruá. Cruzeiro do Sul\AC - Universidade Federal do Acre, 1994.

A Gazeta do Acre. MPF questiona abandono da “Casa dos Povos da Floresta” em Rio Branco. **A Gazeta do Acre**, Rio Branco, Acre. 21 de outubro de 2020. Disponível em: <https://agazetadoacre.com/2020/10/noticias/geral/mpf-questiona-abandono-da-casa-dos-povos-da-floresta-em-rio-branco/> . Acesso em 13 de novembro de 2020.

ABUD, Katia Maria. História nossa de cada dia: Saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História**: Sujeitos, saberes e praticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 107-137.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História**: A arte de inventar o passado. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos**: Novos ensaios de teoria da história. São Paulo: Intermeios, 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?. *In*: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs). **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 313-758.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por uma história acre: saberes e sabores da escrita historiográfica. *In*: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; ANTONACCI, Maria Antonieta. (Org). **Desde as Amazônias: colóquios – volume 2**. Rio Branco: Nepan Editora, 2014. p, 111-135.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. Problematização. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Orgs). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 199-202.

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.

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: Histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 235- 291.

ALLEGRETTI, Mary. **Mary Allegretti**: Textos, documentos, opiniões. Reservas extrativistas no foco da crítica. Julho de 2008. Disponível em: <https://bityli.com/hWRXa>. Acesso em: 06 de abril de 22.

ALMEIDA, Littbarski de Castro. **A periferia urbana como lugar da educação patrimonial**: O Ensino de História no Grande Bom Jardim. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do Discurso em Foucault e o papel dos enunciados: Pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, 2014.

AMADO, Janaína. O Grande Mentiroso: Tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**. São Paulo, n.14, 1995. p. 125-136.

ANDRADE, Bruno Oliveira de; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Imagem e memória - Henri Bergson e Paul Ricoeur. **Revista Estudos Filosóficos**, São João Del-Rei-MG, n. 09, p. 136 – 150, 2012. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art10\\_rev9.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art10_rev9.pdf). Acesso em 18 de julho de 2020.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. Teoria da História, Didática da História e narrativa: Diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, nº 64, p. 187-210, 2012.

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.

AREAL, Emilly Ganum. **Projeto Poronga: Uma política educacional de aceleração da aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco, 2016.

BARROS, José D'Assunção. História e Memória: Uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Mouseion**. vol. 3, n.5, p. 35-67, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3o8R3FX>. Acesso em: 14 de julho de 2022.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 8 de julho. 2022.

BBC NEWS BRASIL. Manifestantes vão às ruas proteger estátuas visadas por antirracistas e se chocam com policiais em Londres. **BBC News Brasil**, 13 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53036253>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo: Obras escolhidas III**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura – obras escolhidas volume I**. São Paulo: Editora brasiliense, 1985.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BONA, Aldo Nelson. **Poul Ricoeur uma epistemologia da história centrada no sujeito**. 2010. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói – RJ, 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: Diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>. Acesso em: 25 de Agos de 2021.

BRYAN, Samuel. Governo entrega Museu da Borracha completamente revitalizado e com nova exposição. **Notícias do Acre**. Rio Branco, 21 de dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3z7RGWV>. Acesso em: 05 de abril de 2022.

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

CAIMI, Flávia Eloisa. Cultura, Memória e Identidade: O ensino de história e a construção de discursos identitários. *In*: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Orgs.). **Ensino de História, Memória e Culturas**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013. p. 17-35.

CALIXTO, Valdir de Oliveira. **Aquiri (1898-1900) Os padrões e a construção da ordem**. São Paulo: USP, 1993.

CARDOSO, Raimari. Abandonada no meio da floresta, Pousada do Cachoeira se transforma em fardo para o governo. **AC 24 Horas**, Rio Branco/ Acre, 31 de maio. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3ALR6iz>. Acesso em: 50 de junho de 21.

CARDOSO, Roberta; HIPÓLITO, Bruno. **Guia de uso: Criação de podcast como recurso educacional**. Recife: Do Autor, 2022.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. **A epopeia do Acre e a manipulação da história no Movimento Autonomista e no Governo da Frente Popular**. Rio Branco, AC: EAC editora, 2015.

CARNEIRO, Maria Cristina C. de A. Cidadania: A educação do olhar. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 14, n. 27, dezembro de 2005, p. 33-41. Disponível em: <https://bityli.com/DbPrMj>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

CASTELO, Carlos Estevão Ferreira. **Experiências de seringueiros de Xapuri no Estado do Acre e outras histórias**. 2014. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2014.

CASTRO, Rossino de Araujo. **Ambiente Amazônico: A arte vivencial do artista Hélio Melo**. Rio Branco, Ac: Edição do Autor, 2013.

CAVIAR, Nadea Regina. Foucault nas visibilidades enunciativas. *In*: SARGENTINI, Vanice & BARBOSA, Pedro Navarro. (Orgs.). **Foucault e os domínios da Linguagem: Discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 231-260.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CIAMPI, Helenice. Mediações entre Ensino de História e Patrimônio. *In*: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PACIEVITCH, Caroline. (Orgs.). **Memória, Sensibilidades e Saberes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015. p. 78-92.

CIDREIRA, Jefferson Henrique. **Discurso e resistência na Amazônia acreana (1971-1981)**. Rio Branco, Ac: Edufac, 2018.

CHAGAS, Mário de Souza. **Há uma gola de sangue em cada museu: A ótica museológica de Mário de Andrade**. 2ª ed. Revisado e atualizado. Chapecó, Santa Catarina: Arges, 2015.

COUTINHO, Marcelo. Movimentos de mudança política na América do Sul contemporânea. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 27, p. 107-123, nov. 2006. Disponível em: <https://bityli.com/sAkBd>. Acesso em: 31 de março de 2022.



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

COLÉGIO ACREANO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Rio Branco: sd.

DENTZ, Edson von. **“Saberes históricos e lugares de memória”**: Estratégias didáticas para o ensino de história no município de Lucas do Rio Verde – MT. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2018.

DERETTI, Valdinei. **Ensinar História na Cidade**: Uma proposta de Educação Patrimonial para Guaramirim/SC. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2020.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura Historiográfica**: Memória, identidade e representação. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: Uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2020.

DOSSE, François. **A história**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DUARTE, Marina Silva. **História e Memória**: O Enfrentamento entre Paul Ricoeur e Michel Foucault. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

FARIAS, Thais. Museu que homenageia Revolução Acreana está abandonado. **AC 24 Horas**, Rio Branco, AC, 15 de junh. 2021. Disponível em: <https://ac24horas.com/2021/06/15/museu-que-homenageia-heroi-da-revolucao-acreana-esta-abandonado/>. Acesso em: 05 de julho de 2021.

FARIAS, Suziane Alves de. **Identidades construídas**: Discursos e representações na invenção da identidade acreana - Um estudo expositivo do Museu da Borracha. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco, AC, 2017.

FAUSTINO, Cristiane; FURTADO, Fabrina. **Economia verde, povos das florestas e territórios**: Violações de direitos no Estado do Acre – Relatório da Missão de Investigação e Incidência. 1ª edição, Rio Branco/Acre, 2015. Disponível em: [https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Economia\\_Verde\\_Povos\\_das\\_Florestas\\_e\\_Territorios\\_violacoes\\_de\\_direitos\\_no\\_Estado\\_do\\_Acre](https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Economia_Verde_Povos_das_Florestas_e_Territorios_violacoes_de_direitos_no_Estado_do_Acre). Acesso em: 15 de julho de 2021.

FERREIRA, Marcelo Santana. Walter Benjamin e a questão das narratividades. Rio de Janeiro, **Mnemosine**, vol. 7, nº 2, p. 121-133, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3O6Jqur>. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. Grupo que assumiu incêndio à estátua de Borba Gato foi criado dias antes da ação, diz motoboy. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 29 de Julho de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3APVSMc>. Acesso em: 09 de Agos de 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº 5, p. 28-49. 1992.

FORTUNA, Cláudia Prado; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de Memória, Tempo e Ensino da História. *In*: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PACIEVITCH, Caroline. (Orgs.). **Memória, Sensibilidades e Saberes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015. p. 50-62.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FUNARI, Pedro Paulo. Fontes Arqueológicas: Os historiadores e a cultura material. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Os impedimentos da memória. **Estudos avançados**, São Paulo, vol., 34, n., 98, p. 201-217. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3ICHbm6>. Acesso em: 17 de setembro de 2021.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOFF, Jacques le. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2013.

GONÇALVES, Janice. Pierre Nora e o tempo presente: Entre a memória e o patrimônio cultural. **Historiæ**, Rio Grande, v. 3, n. 3. p. 27- 46, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3260>. Acesso em 22 de 02 de 2021.

GONDIM, Abnor. Receita acha 4º CPF de governador do Acre. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 14 de Nov de 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3RBLHk4>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencis. Foucault e a teoria do discurso: O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. *In*: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. (Org). **Foucault e os domínios da linguagem**: Discurso, poder, subjetividade. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2004. p. 23-63.

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.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. Patrimônio Cultural e Ensino de História: Problematizando a colonização do presente pelo passado. *In*: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PACIEVITCH, Caroline. (Orgs.). **Memória, Sensibilidades e Saberes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015. p. 111-126.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

- HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 22, nº. 36, p. 261- 273, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3OcA6oF>. Acesso em: 14 de julho de 2021.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.
- HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Terra & Paz, 2015.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.
- HASTINGS, Max. **Catástrofe - 1914: A Europa vai à guerra**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: Arquitetura, monumentos, mídia**. Rio de Janeiro, 2000.
- IGLESIAS, Marcelo Manuel Piedrafita. **Os Kaxinawá de Felizardo: Correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá**. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- JOUTARD, Philippe. Reconciliar história e memória. **Escritos: Revista da Casa de Rui Barbosa**, Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, n. 1, p. 223-235, 2007.
- KAYAPÓ, Edson. Identidade e literatura indígena: O encontro necessário na escola brasileira. *In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. (Org.). Das margens*. Rio Branco-AC: Neplan Editora, 2016. p. 57-75.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: Contribuição a semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc-Rio, 2006.
- KALUME, Jorge. **Dos seringais Acreanos ao Congresso Nacional**. Brasília: Senado Federal, centro gráfico, 1985. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/16860>. Acesso em: 15 de junho de 2021.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LOUREIRO, Violeta. **Amazônia Colônia do Brasil**. Manaus: Editora Valer, 2022.
- LIMA, Ana Carla Clementino de. **Palácio Rio Branco: Linguagens de uma arquitetura de poder no Acre**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco-Ac, 2011.
- LUCA, Tânia Regina de. Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. *In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2018.
- MACHADO, Altino. O QUE É ISSO?. **Blog do Altino Machado**, Rio Branco, Acre, 24 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www.altinomachado.com.br/2006/10/o-que-isso.html>:

acesso em: 04 de Março de 2020.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Da escola para o mundo: Projetos integradores – humanas e sociais aplicadas**. São Paulo: Ática, 2020.

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.

MAIA, José Sávio da Costa. **A florestania, o desenvolvimento (in)sustentável e as novas fronteiras da sociodiversidade no Vale do Rio Acre na virada do século XX: O caso dos trabalhadores extrativistas**. 2009. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia – os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 21, 2006, p. 5-16. Disponível em: [encurtador.com.br/chr67](http://encurtador.com.br/chr67). Acesso em: 20 de setembro de 2021.

MELO, Quésia. Fechado há mais de 4 anos, Museu da Borracha vai passar por obras e ter exposição focada em ciclos da borracha em Rio Branco. **G1 AC**. Rio Branco, 2018, 13 de setem, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/VRHYY>. Acesso em: 05 de abril de 2022.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Cultura política e lugares de memória. *In*: AZEVEDO, Cecília. et al. (Orgs.). **Culturas políticas e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 445 - 465.

MESQUITA JÚNIOR, Senador Geraldo. **Rio Branco: Enciclopédia dos municípios acreanos**. Brasília: Gabinete do senador Geraldo Mesquita Júnior, 2006.

MESQUITA JÚNIOR, Geraldo. **O Acre e a vida dramática de Euclides da Cunha**: Brasília: Senado Federal, 2006.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://bityli.com/SeNGd>. Acesso em: 02 de novembro de 2021.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 33-49.

MIRANDA, Gabriela Alves; HOCHMAN, Gilberto. Selecionar, cuidar e encaminhar: Os médicos na Batalha da Borracha (1942-1944). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas, Belém, PA, Volume: 16, n., 3, 2021**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2019-0152>. Acesso em: 15 de junho de 22.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição didática. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 220-225.

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

MORESCO, Júlio Júnior. **Primavera do Leste/MT**: Educação Patrimonial, “mídia didática” e Lugares de Memória. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2018.

MOURA, Júlia Lobato Pinto de. A Publicidade Institucional nos Governos da “Frente Popular do Acre”: Mitos sobre um Acre que se Vende. **Alcar – Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia**: IV Encontro Regional Norte de História da Mídia, Rio Branco – AC. 2016.

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Ensino de história e imagem: Territórios possíveis. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO. (Orgs.). **O ensino de história em questão**: Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 247- 267.

NAPOLITANO, Marcos. Aporias de uma dupla crise: História e Memória diante de novos enquadramentos teóricos. **Saeculum: Revista de História**, João Pessoa, PB, n., 39, p. 205-218, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes Audiovisuais: A história depois do papel. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 235- 291.

NEVES, Margarida de Souza. Cartografias da memória: História, memória e ensino da história. *In*: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 2545-2751.

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

Notícias do Acre. Museu de Tião Viana deve virar museu do fast-food. **Notícias do Acre**, Rio Branco, Acre. 02 de março de 2019. Disponível em: <https://www.acre.com.br/museu-de-tiao-viana-deve- virar-museu-do-fast-food/>. Acesso em 13 de novembro de 2020.

**O Zoneamento Ecológico Econômico do Acre – ZEE**. **Notícias do Acre**. Rio Branco, AC, 14 outubro de 2011. Disponível em: <https://Agencia.Ac.Gov.Br/Zee/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

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, Susana Martinho de. **TRAUMAS DA GUERRA**: Traumatização secundária das famílias dos ex-combatentes da Guerra Colonial com PTSD. 2008. Dissertação (mestrado em Psicologia) Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, 2008.

OLIVEIRA, Luciana Sarquiz de. **Do “Governo da Floresta” ao “melhor lugar para se viver”**: Estratégias discursivas na construção da “Nova Ordem” Acreana. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco, AC, 2012.

OLIVEIRA, Regiane. Por que nos importamos com símbolos escravagistas dos EUA e ignoramos os do Brasil?. **EL PAÍS**, São Paulo, 04 de setembro de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3nZA2OJ>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

OLIVEIRA, Camila Klen de. Breve introdução ao Giro Decolonial: Poder, Saber e Ser. *In: Anais da I Jornada de Iniciação Científica da FACIG, II Seminário Científico da FACIG*, N. 2, – 17 e 18 de Novembro, 2016. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/53>. Acesso em: 05 de março de 2022.

ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. *In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 128-148.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural**: Um percurso docente. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

PIRES, Naylor George. **Notícias de Jornal**. Rio Branco: Editora Preview, 1996.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://bit.ly/3yGwDJt>. Acesso em: 28 de Jul de 22.

PIRES, Eloiza Gurgel. Educação, narrativa e experiência. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências humanas**, Florianópolis, SC, v.15, n.106, p. 5 - 26, 2014.

PINHEIRO, Francisco de Moura. **A invenção da Florestania**: A participação da mídia acreana na construção de um novo discurso ideológico. 2013. Tese (Doutorado em Comunicação e semiótica) – Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2013.

PINHO, Kelton. Em Rio Branco, museu a céu aberto em homenagem a Plácido de Castro está abandonado. **G1 ACRE**, Rio Branco, Ac, 05 setembro. 2019. Disponível em: <http://glo.bo/3aAqyX7>. Acesso em: 05 de junho de 2021.

PINTO, Araújo Sardinha. **O discurso identitário nos museus de Rio Branco, Acre**: Uma análise de narrativas expositiva. 2014. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2014.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O Que e como ensinar: Por uma história prazerosa e consequente. *In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula*: Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007. p. 17-37.

- PRATS, Joaquín. Ensinar história no contexto das ciências sociais: Princípios básicos. **Revista Educar**, Curitiba, p. 191-218, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3B6V8CD>. Acesso em: 14 de junho de 2022.
- RAGUSA, Pedro. Arqueologia do Saber e a história. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2011**, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3O6Lcfc>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: O museu no Ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.
- REZNICK, Luís; GONÇALVES, Márcia de Almeida. História e fotografia: Uma pedagogia do olhar. **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 77 - 85, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/18673/13630>. Acesso em: 22 de junho de 2022.
- REZNIK, Luís. História local e práticas de memória. *In*: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag. (Orgs.). **Produção de Materiais Didáticos para a diversidade: Patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/Labepeh; UFMG/Caed; Brasília: Secad/MEC, 2010. p. 89-95.
- RICOEUR, Paul. A identidade narrativa e o problema da identidade pessoal. Trad. Carlos João Correia. **Arquipélago**, n. 7, p. 177-194, 2000.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa - Tomo I**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- ROMANO, Dayanne Busato. **História local e Patrimônio Industrial: Visitando e aprendendo com a Estação Sericícola de Barbacena**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- RODRIGUEZ, Ernesto Martinez. **Correrias: Índios, Caucheiros e Seringueiros (Acre 1942 / 1983)**. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2016.
- RODRIGUES, Iryá. Após denúncia, Ministério Público do Acre apura abandono da Biblioteca da Floresta. **G1 Globo**, Rio Branco, AC, 30 mai. 2021. Disponível em: <http://glo.bo/3ObIAMS>. Acesso em: 05 de junho de 2021.
- SIMMEL, Georg. A Metrópole e a vida mental. *In*: VELHO, Otávio Guilherme. (Org.). **O Fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 10 - 25.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, Coimbra-Portugal, n. 135, 1999. Disponível em: <https://ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/135.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2021.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática de ensino**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. **Fundamentos da Pesquisa Histórica**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

SARGENTINI, Vanice; BARBOSA, Pedro Navarro. Apresentação. *In*: SARGENTINI, Vanice; BARBOSA, Pedro Navarro. (Orgs.). **Foucault e os domínios da Linguagem: Discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 9- 20.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lendo e agenciando imagens: O Rei, a natureza e seus belos naturais. **Sociologia & antropologia**, Rio de Janeiro, v. 04, 2014. p. 391 – 431. Disponível em: <http://www.sociologiaeantropologia.com.br/volume-04-numero-02/>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Aprender a pensar historicamente: Entre cognição e sensibilidades. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO. (Orgs.). **O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 223- 246.

SILVA, Francisco Bento Da. **As Raízes do Autoritarismo no Executivo Acreano – 1921/1964**. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2002.

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. p. 73-102.

SILVA, João Alberto Correia da. **Os Movimentos Históricos Nacionais - 100 Anos da Revolução no Acre - Plácido de Castro (06-08-2002)**. Disponível em: <https://www.selosefilatelia.com.br/PastaBrasil/2002-23.html>. Acesso em: 13 de julho de 2002.

SILVA, Giovani José da; ALMEIDA, Simone Garcia; AMORAS, Arleno. O tempo não para ? Ensino de História e de Antropologia, museus e povos indígenas do Amapá. *In*: MOLINA, Ana Heloisa; DA LUZ, José Augusto. (Org). **Museu e Lugares de memória**. Jundiá, SP: Paco, 2018a. p. 41-69.

SILVA, Aletícia Rocha da. **Educação Patrimonial no Ensino de História: A feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína, TO, 2018b.

SILVA, Francisco Paulo da. Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault. *In*: SARGENTINI, Vanice; BARBOSA, Pedro Navarro. (Orgs.). **Foucault e os domínios da Linguagem: Discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 159-179.



SOUZA, Maria de Lourdes Conceição de. **O Palácio da Instrução e o Patrimônio Histórico de Cuiabá-MT**: Cidade, territorialidade e educação patrimonial. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2018a.

SOUZA, Sérgio Roberto Gomes de. **Fábulas da modernidade no Acre**: A utopia de Hugo Carneiro (1927 a 1930). Rio Branco: Nepan, 2018b.

SOUZA, João José Veras de. **Seringalidade**: A Colonialidade no Acre e os Condenados da Floresta. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2016a.

SOUZA, Jairo de Araújo. **Os memoriais da Cabanagem e dos Autonomistas**: As instrumentalizações das memórias históricas nas Amazônias. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco, AC, 2016b.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. **História do Acre**: Novos temas novos abordagens. Rio Branco: Editora Carlos Alberto Alves de Souza, 2005.

TOCANTINS, Leandro. **Formação histórica do Acre - Volume II**. Brasília: Senado Federal, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Los Abusos de la memoria**. Barcelona, Paidós Iberica, 2000.

UOL. Estátua derrubada de vendedor de escravos era afronta, diz prefeito inglês. **Uol**, São Paulo, 08 de junho de 2020. Internacional. Disponível em: <https://bit.ly/3yJjbV1>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VIANA, Jorge. O governo da Florestania: O jeito acreano de viver e cuidar da floresta. **Revista Princípios**, edição 83, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3PaJNFt>. Acesso em: 05 de julho de 2021.

VIANA, Ana Paula Bousquet. **Palácio Rio Branco**: O Palácio que virou museu. 2011. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011.

VIEIRA, Allan Josué; CORÁ, Élsio José. O olhar fenomenológico de Paul Ricoeur sobre a memória. **Revista Pandora Brasil**, nº 42, 2012. Disponível em: <https://bityli.com/PW3ji> acesso em: 20 de setembro de 2020.



WHITE, Hayden. **Meta-História**: A Imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

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.

YARES, Frances Amelia. **A arte da memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

**APÊNDICE A – Ficha de observação e análise para lugares de memória materiais  
e simbólicos**



<b>FICHA DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE – LUGARES DE MEMÓRIA FUNCIONAIS E SIMBÓLICOS</b>	
	<b>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES</b> <i>Colégio Acreano</i> <b>CADERNO DE CAMPO</b>  Prof.: <u>Antonio Maicon Batista Bezerra</u> Disciplina: <u>História</u> Data: ___/___/___      Grupo: _____      Turma: _____ Aluno: _____ n°: _____      Aluno: _____ n°: _____
	
<b>Tipo:</b>	Documento oficial ( ) Livros e Revistas ( ) Hinos Oficiais ( ) Comemorações cívicas ( )
<b>Data de criação:</b>	
<b>Onde foi publicado e/ou exposto?</b>	
<b>Qual o autor ou colaboradores?</b>  <b>Quais vínculos políticos, ideológicos, sociais e econômicos esse autor/colaboradores possuíam?</b>	
<b>Quais informações o documento traz?</b>	

<b>Quais informações, argumentos e ideias são evidenciadas?</b>	
<b>Como o documento periodiza os estágios da História Acreana?</b>	
<b>Quais valores, culturas e identidades são exaltados no documento?</b>	
<b>Existem silenciamentos neste documento?</b>	

<p><b>A narrativa apresentada no “documento” contemplam as diversidades culturais existentes no Acre?</b></p>	
<p><b>Neste documento há alguma imagem?</b> <b>Descreva e análise.</b></p>	
<p><b>Outras observações e perguntas.</b></p>	

**Fonte:** Autoria própria.

## APÊNDICE B – Ficha de observação e análise para lugares de memória materiais

	<p><b>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES</b>  <i>Colégio Acreano</i>  <b>CADERNO DE CAMPO</b></p> <p>Prof.: <u>Antonio Maicon Batista Bezerra</u>      Disciplina: <u>História</u>          Data: ___/___/___      Grupo: _____      Turma: _____          Aluno: _____ n°: _____      Aluno: _____ n°: _____</p>	
--	---	---

Descreva e analise os lugares de memória materiais observados, estabelecendo vínculos com as leituras e documentos estudados previamente, relacionando-os também com suas memórias individuais e coletivas adquiridas nas suas experiências cotidianas.

<b>FICHA DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE – LUGARES DE MEMÓRIA MATERIAIS</b>	
Identificação do objeto:	
Ano de criação:	
Autor:	
Identifique os vínculos sociais, econômicos, políticos, ideológicos e identitários do autor.	
O que ou quem esse lugar de memória (prédio, monumento, estatua, praça ou objeto) busca representar/homenagear?	
Se o lugar de memória homenageia algum personagem, esse representa a diversidade étnica, religiosa, física, social e identitária das pessoas com quem você convive no seu cotidiano?	



Nesse lugar de memória você percebeu algum tipo de sociabilidade? (frequentadores, conversas, negócios, relações pais/mães e filhos/as) se for o caso, comente como era a interação das pessoas com esse lugar de memória.	
Realize pequenas entrevistas indagando os frequentadores sobre sua percepção a respeito do lugar de memória observado.	
Existe alguma placa ou descrição escrita apresentado o lugar de memória observado? Se sim, descreva.	
Havendo placa de apresentação ou descrição do lugar de memória, você acha que há contradição entre o que se encontra escrito e o lugar de memória?	

<p>Você se sente representado por este lugar de memória?</p>	
<p>Cotidianamente, você frequenta, caminha ou passa próximo desse lugar de memória?</p> <p>Quais lembranças você possui sobre este lugar?</p>	
<p>Alguma outra observação que você gostaria de destacar?</p>	

**Fonte:** Autoria própria.



**APÊNDICE C – Ficha de observação e análise para fontes iconográficas, vídeos,  
jornais e relatos orais**

	<b>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES</b> <i>Colégio Acreano</i> <b>CADERNO DE CAMPO</b>	
	Prof.: <u>Antonio Maicon Batista Bezerra</u> Disciplina: <u>História</u> Data: ___/___/___      Grupo: _____      Turma: _____ Aluno: _____ n°: _____      Aluno: _____ n°: _____	

**FICHA DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE – DOCUMENTOS ICONOGRÁFICOS,  
VIDEOS, JORNAIS E RELATOS ORAIS**

**Qual o documento:  
(tipo e nome)**

**Onde o documento está localizado e quem o produziu?**

**Quais os vínculos políticos, econômicos, ideológicos, sociais e identitários o autor deste documento possui?**

**Que tipos de pessoas você observou no documento (características físicas, vestimentas, acessórios, postura física)**

**Onde estão posicionados os sujeitos identificados, ocupam lugar de destaque ou espaços periféricos da iconografia ou audiovisual?**

<b>Que tipo de tecnologia foi usada para produzir este documento?</b>	
<b>Quais técnicas de edição gráfica, iconográfica ou filmica foi usada no documento observado?</b>	
<b>Quais tonalidades de cores são usadas para colorir os sujeitos e paisagens identificados (as) na iconografia ou audiovisual observado?</b>	
<b>Esse documento iconográfico ou audiovisual acompanha descrição ou apresentação escrita?</b>  <b>Em caso positivo, como essa legenda dialoga e explica esse documento?</b>	
<b>Em se tratando de jornais, identifique a linha editorial seguida e os patrocinadores.</b>	

<p><b>O que você já ouviu falar sobre o documento observado?</b></p> <p><b>Você conhece o assunto tratado no documento?</b></p>	
<p><b>Outras observações.</b></p>	

**Fonte:** Autoria própria.

**APÊNDICE D – Guia docente para Ensino de História com Lugares de memória****GUIA DOCENTE PARA ENSINO DE HISTÓRIA EM LUGARES DE MEMÓRIA****Apresentação**

Este material é fruto da pesquisa “Os Lugares de memória no Ensino de História: A Reprodução do Discurso de “Acreanidade” no Acre (1999-2018)”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal do Acre – UFAC, que teve como principais objetivos analisar a reprodução do discurso de “acreatividade” nos lugares de memória da cidade de Rio Branco e pensar estratégias de ensino-aprendizagem nesses espaços. Apesar de termos como foco um lugar específico (centro da cidade de Rio Branco), as reflexões e procedimentos adotados, podem ser apropriadas e adaptados para outras realidades. Pensando nisso, pretendemos com este guia, formular alguns referenciais para a constituição possíveis mecanismos de ensino e aprendizagem em lugares de memória.

O presente guia abrevia os cinco momentos elencados em nossa experiência didática, a saber: os levantamentos prévios; as explorações em sala de aula; o trabalho de campo; a análise dialógica dos dados e a socialização dos resultados, dividindo-os, para fins didáticos e organizacionais, em três partes, planejamento, desenvolvimento e conclusão. Cabe-nos ressaltar, que intentamos oferecer uma inspiração ou ponto de partida, para além da necessária criticidade, dialogicidade e engajamento com a transformação social, nada aqui é canônico e indispensável, não se trata de uma cartilha ou manual. As etapas, modelações e estratégias apresentadas, carecem de apropriação cuidadosa pelos professores tendo por base o contexto social presenciado.

**Planejamento**

O planejamento do ensino de história em lugares de memória começa com a pesquisa e a observação por parte do professor. Ele deve avaliar a existência de lugares de memória na sua localidade, em confirmando-se, verificar a viabilidade e disponibilidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. O professor precisa averiguar se conseguirá realizar a atividade com todos os

alunos – alguns lugares possuem restrição de quantidade de visitantes – deve igualmente se certificar se a escola possui arcabouço material e humano disponível. Isso pode ser organizado com uma prévia visitação aos lugares aonde pretende-se levar os alunos. Essa ação permitirá também ver o potencial analítico e formativo daquele percurso ou lugar pretendido.

Contudo, o que dará viabilidade ao ensino com lugares de memória, será a existência de uma mínima convergência entre as orientações curriculares e os lugares de memória disponíveis. Esse aspecto depende mais da criatividade do professor do que da materialidade ou relação explícita dos espaços memoriais com os aparatos curriculares institucionais. Isso por dois fatores, primeiro porque o conceito de lugares de memória abarca uma gama de vestígios históricos, incluindo o patrimônio material e imaterial, os sítios paisagísticos, espaços urbanos, livros, dicionários, e documentos oficiais. Vestígios que podem ser acessados sem a necessidade de sair do ambiente escolar, uma vez que, ensino com/em lugares de memória não é sinônimo de incursão fora da escola. O segundo fator está ligado a capacidade do professor de articular problemáticas a partir dos materiais disponíveis. A fecundidade do ensino e aprendizagem nos lugares de memória, vai depender da habilidade de problematizar e inquirir as fontes, permitindo criar vínculos entre os espaços de memória e o currículo até então ignorados e imperceptíveis.

Esse necessário olhar criativo do professor pressupõe um processo metódico de pesquisa, leituras e exploração de documentos, esforço que “deve” levar a criação de um “projeto pedagógico de intervenção didática”. No projeto será onde organizar-se-á o passo a passo metodológico e teórico do plano de ensino, devendo conter os seguintes tópicos:

- Título;
- Ementa/tema;
- Justificativa;
- Objetivos;
- Problemáticas;
- Competências e habilidades cognitivas;
- Conteúdos programáticos;
- Metodologia;
- Recursos materiais e humanos;
- Forma de avaliação;
- Cronograma;
- Fontes e Referências Bibliográficas;

A formulação do projeto não chega a conferir uma obrigação inelutável, podendo ser substituído por dispositivos de organização didático-pedagógico mais simples, como sequências didáticas ou equivalente, porém, trata-se de um artifício que busca trazer maior previsibilidade, organização e seriedade para a atuação docente.

O projeto pedagógico, no entanto, não possui um modelo padrão, podendo receber adaptações e supressões, além disso, por fazer parte da etapa de planejamento, não deve ser concebido como documento pronto e acabado, ao passo que poderá e deverá ser constantemente alterado, sobretudo a partir da contribuição dos alunos. O que embasa o trabalho docente são as necessidades e vivências dos estudantes, eles devem ser o ponto de partida e chegada do trabalho didático-pedagógico nos lugares de memória. As aspirações discentes, suas carências e curiosidades, devem aparecer na formulação dos objetivos e problemáticas de pesquisa. Em função disso, quase todos os estágios, processos e cronogramas do projeto podem ser negociados e dialogados com os alunos, incorporando, na medida do possível, seus anseios e reivindicações.

É importante frisar, que a existência do projeto de ensino, não desobriga artificios como sequências didáticas e planos de ensino. Salientamos a importância do projeto, pois será por meio dele, onde o professor organizará com maior destreza e cuidado, os anseios dos estudantes, as “determinações” curriculares e as possibilidades dos lugares de memória, articulação que redundará nas problemáticas e objetivos de trabalho.

## **Desenvolvimento**

O percurso de ensino-aprendizagem que nomeamos e localizamos no “desenvolvimento”, compreende aquilo que em nossa experiência didática delimitamos como: exploração em sala de aula, trabalho de campo e análise dialógica dos dados. Com o projeto e/ou sequências didáticas em mãos, a “primeira” tarefa do professor será apresentar os objetivos, problemáticas e cronogramas de trabalho aos alunos. Esse momento é crucial para o êxito das atividades. Os estudantes precisam entender detalhadamente o que devem desenvolver, as demandas e procedimentos que lhes será exigido, mais que isso, precisam ser “convencidos” da importância e relevância do projeto. É importante trabalhar com a perspectiva de que o sucesso das atividades serão mais eficazes quanto maior a proximidade das problemáticas e objetivos com as contradições e experiências dos alunos.

Esse momento – não apenas – será o instante de acrescentar as reivindicações e ideias dos alunos, eles precisam ser encarados como legítimos construtores daquilo que irão desenvolver. Com os caminhos suficientemente traçados e informados, o próximo passo será garantir que os estudantes adquiram os rudimentos teóricos e metodológicos necessários a análise dos lugares de memória.

Com vistas a isso, o professor pode lançar mão de uma série de estratégias. Sugerimos procedimentos pedagógicos incentivadores da autonomia, dialogicidade e criticidade dos estudantes. Os sujeitos aprendentes precisam ser colocados como agentes construtores de conhecimento, mediante atividades que desincentive as tradicionais aulas expositivas, descentralizando a figura do professor, concebido erroneamente como o centro do processo de ensino em detrimento dos alunos.

A fim de garantir as habilidades necessárias ao “desvelamento” dos lugares de memória, o professor precisa cuidar para que os alunos se apropriem dos conhecimentos teóricos indispensáveis ao trabalho histórico por meio dos bens patrimoniais, desenvolvendo categorias como, memória individual e coletiva, identidade, alteridade e patrimônio, além de outros referenciais que compreender pertinente para alcançar os objetivos formulados.

Um segundo foco de aprendizagem devem ser as ferramentas metodológicas essenciais a inspeção das fontes. Os estudantes precisam estar apar das técnicas de análise historiográfica dos documentos a qual irão se deparar ao longo das atividades. Por fim, precisam conhecer a historicidade dos lugares que visitarão. Isso porque, a produção de conhecimento, as reflexões e análises histórico-sociais, não surgem do nada, desse modo, os estudantes necessitam dispor de uma base mínima, um ponto de partida, para poderem investigar e questionar satisfatoriamente os “documentos monumentos”, como escreve Le Goff (2013). Além disso, ver a historicidade dos espaços permite identificar as rupturas e permanências dos discursos veiculados nos lugares de memória, o que dará subsídio a observações e análises mais profunda por parte dos alunos.

Sugerimos trabalhos grupais para realizar estes procedimentos, o ensino em/com lugares de memória de forma colaborativo agrega uma série de benefícios, a principiar por garantir a dialogicidade. O intercâmbio de memórias, identidades e narrativas, as maneiras plurais de compreender os assuntos estudados, interpretar os lugares observados e escrutinar as fontes analisadas, ajudam a solidificar o conhecimento e proporcionar reflexões criativas. A formação de grupos, possibilita desenvolver inúmeras abordagens sobre o mesmo objeto de estudo, incorporando um aprofundamento temático, sem, no entanto, cair em superficialidades e simplificações, uma vez que os grupos poderão aprofundar análises sobre problemáticas específicas. Em colaboração os alunos podem apreender com mais dinamicidade e satisfação, os conceitos e métodos, podem inspecionar uma maior quantidade e qualidade as fontes e lugares.

As atividades em grupo podem ser usadas, sem alteração dos integrantes, ao longo de todo o processo, desde a “preparação em sala de aula”, até a apresentação do “produto final”. Eles serão importantes sobretudo na fase de desenvolvimento, estágio que compreende, aproximadamente cinco ou quatro encontros letivos. O número de aulas para o desenvolvimento das atividades vai depender

dos objetivos estipulados, das problemáticas formuladas, e principalmente das capacidades apresentadas pelas turmas. O desempenho das turmas, sabemos, são absolutamente desiguais, eventualmente, aquilo que planejamos para uma aula, só conseguimos realizar em duas ou três.

Em nossa experiência didática fracionamos a fase de desenvolvimento em quatro encontros: o primeiro dedicado a discussões das categorias teóricas; o segundo abordando a historicidade dos lugares de memória, e explorando técnicas de análise histórica das fontes; o terceiro foi o momento de saída a campo para visita aos lugares de memória; e o quarto, visava analisar os dados coletados e confeccionar o produto conclusivo. É importante assegurar, que antes da saída a campo, os alunos empreendam atividades de análise prática de fontes históricas e conheçam minimamente – por meio de explorações bibliográficas – os espaços por onde irão visitar. Sem isso, pouco poderão extrair dos lugares de memória.

Na saída a campo, os estudantes precisam estar habilitados para uma “educação do olhar”, ou se preferirem, uma “educação dos sentidos”. Ao caminhar pelos lugares de memória – praças, museus, ruas, prédios públicos e monumentos – devem reparar para os detalhes, as cores, os traços, os nomes, os silenciamentos, as mudanças e contradições dos discursos. Em suma, devem atentar para os mínimos vestígios, aos indícios quase imperceptíveis. Uma observação que não deve ser deixada de lado, diz respeito a percepção dos populares sobre os lugares de memória, isso porque, os sentidos atribuídos aos espaços, costumam sofrer alterações, quase sempre não coincidindo com a intenção dos idealizadores.

Ao caminhar pelos lugares de memória os alunos devem registrar informações, fazer entrevistas, se necessário, retirar fotografias, anotar placas e letreiros. Se o professor considerar pertinente, fichas de observação e cadernos de campo não devem ser desconsiderados. Tudo isso formará as séries de fontes pelas quais os estudantes irão analisar os lugares de memória visitados. O momento de análise dos dados, o último estágio do “desenvolvimento”, será o instante onde os grupos irão se reunir, dialogar, refletir e inquirir as fontes. A palavra de ordem neste procedimento é criticidade, dado que, desenvolver ensino e aprendizagem com/nos lugares de memória passa longe da simples reprodução do discurso memorial oficial, os estudantes, com o professor precisam produzir uma “história a contrapelo”, como diria Walter Benjamin (1989).

Ao longo do desenvolvimento, nos encontros em sala de aula, o professor precisa reservar tempo para conversar sobre o material ou produto almejado ao final das atividades. É importante que este “produto” estimule o afloramento e a ressignificação de memórias, propicie a criação de novas narrativas e abra espaço para a transformação social. Os alunos devem ser impelidos a produzirem as próprias narrativas sobre os lugares de memória analisados. As problemáticas, nesse sentido, tem



importância fundamental, elas devem ser formuladas de modo a possibilitar a desconstrução dos discursos patrimoniais, favorecendo o reconhecimento identitário. Em hipótese alguma, os objetos, fotos, utensílios e monumentos, devem ser encarados como representação objetiva do passado, devem ser entendidos efetivamente como um discurso sobre o passado.

### **Conclusão**

O fechamento do projeto configura o momento de apresentação dos resultados dos trabalhos por parte dos alunos, será o momento de socialização dos conhecimentos adquiridos e construídos. Com o “produto” das análises e reflexões em mãos, os estudantes irão tornar esse conhecimento “individual” algo coletivo, a “socialização dos resultados” tem a função de dar significado público a experiências” individuais”, “fechando” dessa forma o processo de construção do saber.

Com as apresentações encerra-se também o processo de avaliação, com isso, não queremos dizer que a avaliação deve estar circunscrita ao “produto final”, mas situada em todo o processo de ensino. A avaliação deve ser formativa, corretiva e diagnóstica, sem a pretensão de punir ou classificar. Sua base deve ser qualitativa com função mediadora, instruindo os alunos em uma correção de rota contínua, durante todas as etapas. Dessa forma, o produto de encerramento deve ser apenas mais um item da avaliação.

## PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO



**GOVERNO DO  
ESTADO DO ACRE**  
www.acre.gov.br



**SECRETARIA DE ESTADO DA  
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES**  
*Colégio Acreano*

**PROFESSOR(A):**

*Antonio Maicon B. Bezerra*

**COMPONENTE CURRICULAR:**

*História*

**CARGA HORÁRIA:**

10 h/a

**PERÍODO DE EXECUÇÃO:**

De 20/ 06/ 2022 a 22/ 07/ 2022

**3º ANO**

**TURMAS:**

301, 302, 303

**TÍTULO:** Que história conta os lugares de memória?

**EMENTA:**

Analisar e refletir sobre as narrativas e discursos materializados no patrimônio histórico, cultural e paisagístico da cidade de Rio Branco-AC, explorando lugares de memória em sentido material, funcional e simbólico, expressos em diferentes fontes e linguagens, efetuando uma leitura histórica, político-econômica, social e identitária, pautada nas experiências, memórias e sensibilidades dos educandos, a fim de produzirmos e criarmos novas interpretações históricas e narrativas representacionais sobre a história, a cultura e a identidade “acreana”.

**JUSTIFICATIVA:**

O ensino de história, conforme Joaquín Prats (1996), reúne características que lhe impõe dificuldades de aprendizagem especiais, sobretudo nas sociedades contemporâneas marcadas pela fluidez e capilaridade das informações, a dissolução das narrativas unificadoras, a existência de identidades fluidas e posicionais, problemáticas e contraditórias, características que instauram novas dinâmicas sociais e políticas, dentre as quais, a chamada “pós-verdade” nos parece particularmente problemática, pois lastreia os “jogos identitários” exercidos politicamente, “desvirtualizado” pela disseminação de “fake news”. Isso introjeta na educação escolar, e em particular no ensino de história, novas problemáticas e adversidades que minam em sua “essência” a legitimidade dos

conhecimentos historicamente produzidos, promovendo principalmente a construção de novas gerações de sujeitos aprendentes, envolvidos em dinâmicas sociais e psicológicas completamente inéditas, tornando a processo de ensino e aprendizagem do saber histórico escolar ainda mais fastidioso e impertinente, em especial quando levamos em consideração as frequentes críticas que a disciplina já vinha sofrendo. Uma saída a tais obstáculos impostos a educação histórica, segundo sugere Prats (1996), é a utilização dos instrumentos de pesquisa histórica nas práticas didático-pedagógicas da educação básica, métodos e técnicas, resumidas basicamente em: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes, a aprendizagem da causalidade e a iniciação na explicação histórica.

Isso garante ao aluno aquisição de habilidades cognitivas fundamentais para a autonomia intelectual e a atuação ativa e crítica na vida social, desvinculando o ensino de história da mera decoração de datas e eventos factuais, possibilitando a construção de novos saberes, narrativas e experiências condizentes com as recentes transformações históricas. Essa estratégia, além de aproximar os alunos das problemáticas vivenciadas cotidianamente, converge para os novos paradigmas da educação histórica, que concebe o saber histórico escolar não mais como uma simplificação ou transposição vulgarizada da produção histórica acadêmica, mas como um conhecimento novo e original, construído ativamente mediante interações professor-aluno, comunidade escolar e sociedade.

#### **OBJETIVOS:**

- Estudar a narrativa histórica oficial a respeito da formação histórica, social e identitária do Acre;
- Conhecer o processo de constituição dos principais pontos de referência do patrimônio histórico, cultural e paisagístico da cidade de Rio Branco-Ac;
- Compreender e mobilizar métodos e técnicas historiográficas de construção, seleção e análise de diferentes fontes históricas;
- Refletir sobre o processo de construção do conhecimento histórico a partir do estudo dos conceitos de memória, discurso, identidade e narrativa, frisando a centralidade desses conceitos para a formação das identidades sociais e coletivas;
- “Perambular” por alguns dos principais lugares de memória do centro da cidade de Rio Branco (Praça da Revolução, Museu Palácio Rio Branco, Praça dos Povos da Floresta; Memorial dos autonomistas, refletindo e analisando os sentidos narrativos, discursivos, históricos e identitários (re)produzida nestes espaços;
- Realizar entrevistas com os transeuntes encontrados nos principais lugares de memória do centro da cidade de Rio Branco-Ac;
- Criar e reformular concepções identitárias, históricas e narrativas mediante gravação, edição e

divulgação de um programa de podcast;

### **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:**

**1:** Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

**2:** Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

**5:** Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, respeitando os Direitos Humanos.

**6:** Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

**7:** Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

**8:** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

- História, memória, discurso, identidade e narrativa.
- Formação Histórica do Acre.
- História do Palácio Rio Branco, Praça de Revolução e Memorial dos autonomistas.
- As políticas desenvolvimentos para a Amazônia nas décadas de 1970.
- Etnocentrismo e colonialismo.
- Povos indígenas do Acre.
- Empates.
- História recente do Acre.

### **METODOLOGIA:**

As metodologias adotadas confluirão para o protagonismo discente e a dialogicidade, o professor desempenhara essencialmente uma função mediadora, cuja principal tarefa será organizar, definir, auxiliar e avaliar as atividades desempenhadas pelos estudantes, fornecendo materiais didático-pedagógicos, explicações e documentos. Os educandos serão orientados e instigados a produzirem conhecimentos mediante análises e interpretações de fontes históricas, criando de forma ativa novas narrativas e saberes a respeito das temáticas estudadas. A principal estratégia adotada será o estudo colaborativo, desse modo, a turma será dividida em grupos de cinco integrantes, cada agrupamento ficará encarregado de analisar e refletir sobre a “narrativa histórica e identitária reproduzida nos lugares de memória”, esse tema funcionara como “eixo unificador”, a partir do qual, os grupos se aprofundarão em temáticas específicas, fruto de problematizações e questionamentos levantados mediante estudos e conversações entre os integrantes dos grupos. O projeto será desenvolvido em três momentos concebidos de forma integrada e complementar, não configurando “espaços” de ação separados. O primeiro será o momento de estudos e problematizações realizado em sala de aula; no segundo faremos uma incursão pelos lugares de memória do centro da cidade de Rio Branco, momento em que os discentes farão observações, anotações, produzirão entrevistas e capturarão fotografias; o terceiro momento, novamente em espaço escolar, ocorrerá a análise dos materiais coletados e confecção de narrativas construídas pelos alunos.

#### **RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS:**

- Computador;
- Datashow;
- Internet;
- Smartphone;
- Textos impressos;
- Programas e/ou aplicativos de produção e edição de multimídia;
- WhatsApp.

#### **FORMAS DE AVALIAÇÃO**

A avaliação será diagnóstica, formativa, mediadora, qualitativa e dialógica, não visando medir, eleger ou punir as ações e conhecimentos aguerridos/construídos pelos alunos, não se baseia igualmente apenas na qualidade do “produto” construído. Os discentes ao longo das atividades serão

avaliados e observados, visando sobretudo a correção de rota e identificar carências educativas, visando a construção de novas estratégias de ensino e aprendizagem, adaptadas as individualidades e a aquisição de habilidades cognitivas indispensáveis a autonomia intelectual.

### CRONOGRAMA DAS AULAS:

**Aula 01 – (20 a 24/ 06/ 2022)** – Divisão dos grupos e apresentação do projeto refletindo precipuamente sua pertinência social, pessoal e educacional, informando os pré-requisitos, objetivos de aprendizagem e cronograma de atividades. Realizaremos a exploração, leitura e diálogo sobre os conceitos teóricos-metodológicos basilares e dispensáveis a realização do trabalho de campo, promovendo também uma conversa fraca e aberta com os discentes, de modo a incorporar ao projeto reivindicações/sugestões pertinentes.

- EZNIK, Luiz. História Local e Práticas de Memória. In: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag. (Org). *Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade: Práticas de Memória e Patrimônio numa perspectiva interdisciplinar*. Belo Horizonte-Brasília: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG: Caed UFMG/ Secad /Mec, 2010. pp. 89-93.

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

- 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.

**Aula 02 – (27 a 30/ 06/ 2022)** – Exploração, reflexão e análise de fontes históricas a respeito da história do Acre, tendo como princípio o trabalho ativo e dialógico por parte dos grupos. Faremos também o estudo sobre a historicidade dos principais lugares de memória da cidade de Rio Branco, mais especificamente a Praça da Revolução, o Museu Palácio Rio Branco, a Praça dos Povos da Floresta, Memorial dos autonomistas e o Mercado Velho.

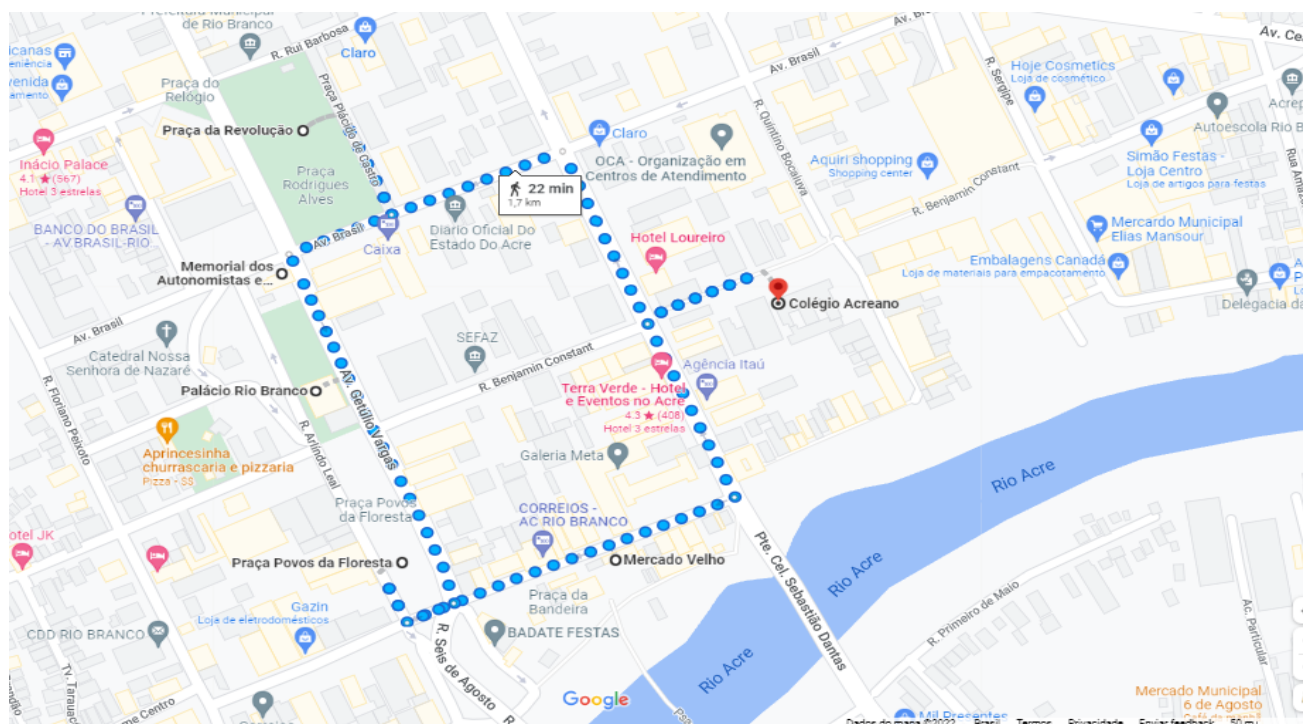
- LIMA, Ana Carla Clementino de. **Palácio Rio Branco: Linguagens de uma arquitetura de poder no Acre**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) Universidade Federal do Acre, Rio Branco-Ac, 2011. pp. 38-61.

- VIANA, Ana Paula Bousquet. **Palácio Rio Branco: O Palácio que virou museu**. 2011. Dissertação (Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais) Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011. pp. 28-49.

- MORAIS, Maria de Jesus. **“Acreanidade”**: invenção e reinvenção da identidade acreana. Rio Branco: Eudfac, 2016.

- SOUZA, Sérgio Roberto Gomes de. **Fábulas da modernidade no Acre: a utopia de Hugo Carneiro (1927 a 1930)**. Rio Branco: Nepan, 2018, pp. 46-60.

**Aula 03 – (04 a 08/ 07/ 2022)** – Excursão/aula de campo pelos principais lugares de memória da cidade de Rio Branco, momento onde será realizado a coleta de materiais mediante anotações, entrevistas, fotografias, questionamentos e conversas.



A rota seguida, como mostra o mapa, partira do Colégio Acreano tomando a R. Benjamin Constant, depois descendo rumo ao mercado Velho pela R. Mal Deodoro e a Av. Epaminondas Jacome, após “flânearmos” pela Praça da Bandeira e o Mercado Velho, seguiremos pela Av. Getúlio Vargas contemplando a Praça dos Povos da floresta até chegarmos ao Museu Palácio Rio Branco, único local onde entraremos para observações pormenorizadas. Ao sairmos continuaremos no mesmo sentido passando pelo Memorial dos Autonomistas e a Praça da Revolução, nosso destino. O caminho de volta será respectivamente pela Av. Brasil, posteriormente a R. Mal Deodoro e a R. Benjamin Constant.

**Aula 04 – (11 a 15/ 07/ 2022)** – Diálogo, sistematização e análise dos dados coletados durante a excursão, para isso os grupos se reunirão e manterão um intenso trabalho coletivo pautado na dialogicidade. Além da análise dos dados, os agrupamentos serão incumbidos de estruturar e gravar um programa de podcast.

- MACHADO, Igor José de Renó. **Da escola para o mundo**: Projetos integrados: Humanas e sociais aplicadas. São Paulo: Ática, 2020, pp. 83-97.

- **GUIA PODCAST: Criação de Podcast como recurso educacional** - Educação a Distância. Recife: Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS), 2019. Disponível em: [https://www.fps.edu.br/ead/images/GUIA\\_podcast03.pdf](https://www.fps.edu.br/ead/images/GUIA_podcast03.pdf). Acesso em 18 de março de 2022.

- MUNDO PODCAST. **Pauta: Como criar e guiar seu podcast**. Disponível em: <https://mundopodcast.com.br/podcasteando/pauta-criar-podcast/>. Acesso em 19 de maio de 22.

**Aula 05 – (18 a 22/ 07/ 2022)** – Oralização e compartilhamento das reflexões e análises construídas pelos alunos, bem como exposição dos programas de podcast produzidos pelos grupos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CPAMM, Luca. **Conhecer e transformar**: projetos integradores: Ciências humanas e sociais aplicadas. São Paulo: Editora do Brasil, 2020, pp. 83.

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

DORIGO, Gianpaolo. **Caminhar e construir**: projetos integradores: Humanas e sociais aplicadas. São Paulo: Editora Saraiva, 2020, pp. 73-75.

GUIMARAÇÕES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papyrus editora, 2012.

GUIA PODCAST. **Criação de Podcast como recurso educacional** - Educação a Distância. Recife: Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS), 2019. Disponível em: [https://www.fps.edu.br/ead/images/GUIA\\_podCAST03.pdf](https://www.fps.edu.br/ead/images/GUIA_podCAST03.pdf). Acesso em 18 de março de 2022.

LIMA, Ana Carla Clementino de. **Palácio Rio Branco**: Linguagens de uma arquitetura de poder no Acre. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) Universidade Federal do Acre, Rio Branco-Ac, 2011. pp. 38-61.

MACHADO, Igor José de Renó. **Da escola para o mundo**: Projetos integrados: Humanas e sociais aplicadas. São Paulo: Ática, 2020, pp. 83-97.

MUNDO PODCAST. **Pauta: Como criar e guiar seu podcast**. Disponível em: <https://mundopodcast.com.br/podcasteando/pauta-criar-podcast/>. Acesso em 19 de maio de 22.

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

VIANA, Ana Paula Bousquet. **Palácio Rio Branco**: O Palácio que virou museu. 2011. Dissertação (Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais) Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011. pp. 28-49.

REZNIK, Luiz. História Local e Práticas de Memória. In: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag. (Org). **Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade: Práticas de Memória e Patrimônio numa perspectiva interdisciplinar**. Belo Horizonte-Brasília: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG: Caed UFMG/ Secad /Mec, 2010. pp. 89-93.

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.



**Fonte:** Autoria própria.

**APÊNDICE E – Entrevista com a Prof. Isis realizada em 31 de março de 2022.**

Eu comecei a trabalhar em 92, não é, inicialmente lá na escola Raimundo Gomes de Oliveira, lado do Tucumã, do Tucumã 2, eu fiz o primeiro concurso, e esse concurso era só para trabalhar com ensino fundamental um, então lá eu trabalhei com a quarta série, só que eu já tinha curso superior, e quando foi no ano seguinte, a Secretaria não quis mais me deixar com ensino fundamental um, e eu fui trabalhar na Escola Senador Alberto Sena, também no Tucumã, só que Tucumã um, que é bem pertinho de onde eu moro, aí eu fui lecionar a disciplina de ciências, a minha formação inicial, é... um curso que não existe mais, que a UFAC ofereceu na década de 70, 80, chamado tecnologia em heveicultura, não é, que é um curso ligado às ciências Agrárias, só que com especialização em cultivo da seringueira, aí eu, quando eu me formei na época, era assim, na época eu entrei na faculdade, era assim, todo mundo que se formava em heveicultura, já saía de lá empregado, só que durante o período que eu fiz o curso, eu fiz o curso de 84 a 86, é, foi quando houve uma mudança política, foi quando saiu a ditadura entrou o Sarney, que foi ser o presidente, e ele acabou com todo o incentivo da produção da borracha, aí fechou o **probo**, e tal e tal, restou para mim ser professora, sei bem que sempre foi o que eu quis ser, aí eu fiquei, me formei, fiquei em casa dando aula particular, aí quando foi em 92 eu fiz o concurso, eu fiz 91, aliás, em 92 eu assumi. E sempre trabalhando com ciências, aí trabalhei no Adalberto Sena de 93 até 2005, quando foi em 2005 eu vim para cá como coordenadora a tarde, só que antes disso, no ano 2000, eu já estava aqui como professora no turno da manhã, sempre lecionando ciências, aí de 2006 para cá eu não retornei mais para a sala de aula..

***Pesquisado** - Então quando tava no processo de fazer os cadernos de orientações curriculares a senhora estava no colégio mesmo, né?*

Tava já.

***Pesquisador** - Na coordenação ou dando aula?*

Dando aula já, ao, a... formação que foi feita para a forma para confecção dos cadernos curriculares, o esses últimos que entrou em desuso, não, já estava só na coordenação, mas é... em 99 surgiram os parâmetros curriculares nacionais, ai foi feito uma formação nível de estado, aliás nível de Brasil, mais falando de estado todos os professores da

rede na época fizeram, a gente fazia final de semana, era o dia, todo não é todo final de semana, aí era por área, em várias escolas, a gente fazia às vezes ou na própria escola, e tinha, a gente fazia da área tinha os chamados temas transversais, que era a cidadania, ética, orientação sexual e meio ambiente, a gente também fez formação, não é, desses, dessas 4 temas transversais, à.. isso foi durante 2 anos, após isso foi selecionado professores que participaram das formações para fazer as matrizes curriculares, essas matrizes curriculares entraram em uso em 2003, então de 2003 até 2009 esse foi o currículo do estado, quando foi em 2009 o governo é.... pegou essas matrizes curriculares entregou, eu falo assim entregou, porque eu não sei como é que se deu todo o processo, né, eu só sei que a Abaporu, que é uma empresa de consultoria, foi contratada pelo estado para fazer formação para agente, formação na área pedagógica dos mais diversos, informação por disciplina e tu. É essa empresa é foi quem criou, né, digamos assim, essas orientações curriculares que entraram em desuso agora em 2020, só que eles fizeram a partir das matrizes curriculares de 2003, né, nessa daí não houve participação de ninguém do estado, nem os técnicos da secretaria, as assessoras pedagógicas que trabalhavam na secretaria participaram, eles foram tão pego de surpresa como nós, eu lembro como hoje, quando eu estava aqui, eu já trabalhava em 2009, trabalhava no Colégio Acreano, quando eu recebi uma assessora, com um CD, né, com o novo currículo, né, e a gente nem sabia que isso estava acontecendo, né aí... eu lembro que a diretora na época, a professora Rose Costa disse assim, Inês, é...você precisa convocar os professores e fazer novos planos de curso, para trabalhar o restante do ano, e eu, eu que eu sou assim, uma pessoa muito bem educada, disse não, eu não vou fazer isso, por que, porque eu já pedi plano de curso para os professores para o ano de 2009, e outra coisa, como é que eu vou orientar os professores se nem eu sei nem eu sei, nem eu conheço o currículo, aí eu passei o resto do ano estudando o currículo, como eu te falei na época estava sozinha na coordenação pedagógica, nos 2 turnos, aí eu passei o resto do ano, quando foi no início do ano de 2010, no planejamento de 2010, foi que a gente já fez o plano de curso de acordo com..... a orientação curricular né, e aí houve muito, digamos assim, muitas discussões, muitas divergências, muita dificuldade de entendimento, porque era novo para todo mundo, aí eu ficava ligando para o pessoal, lá da Secretaria, para as assessoras, elas também não tinham as respostas, né.

Eram duas questões, eu te falei naquele dia, que na nossa matriz curricular inicial nós tínhamos, os conteúdos eles eram divididos em 3 categorias, né, os conteúdos factuais e conceituais, que era uma coluna só, os procedimentais e os atitudinais. Quando vê a orientação curricular, que essa que você conhece, que é a que é usada até hoje ainda né, no ensino médio regular, ééé....Ela não tem essa de visão de conteúdos, né, então é tipo assim,

eu estava até falando agora para a Tânia, a gente tinha que ter uma lupa, eu olhava lá tinha um textão eu tinha que ler aquele texto e localizar dentro, daquele texto, o conteúdo principal, para a partir dali eu formar meu plano de aula, então houve, houve muita discussão, tanto que, em 2014, eu fui chamada para a Secretaria para trabalhar como assessora, e até então nunca tinha tido formação, é para na área de ciências, porque só tinha de português e matemática, e a formação de ciências até o ano que eu saí de lá, em 2018, era sempre sobre a orientação curricular, ela entrou em desuso e a gente não aprendeu a usá-la. Não, não eu vou dizer todos né, mas muita gente tinha dificuldade, dificuldade de achar o conteúdo mesmo.

Quando eu ia planejar com o professor eu pegava a orientação curricular, e vou poder dar uma hipótese, vou trabalhar fotossíntese, lá na quinta, no sexto ano, aonde é que eu acho o conteúdo de fotossíntese ?, ele estava lá, só que ele tinha, estava dentro de um texto, né, na forma procedimental, e o professor, principalmente os professores formados em décadas passadas eles tinham o hábito de já até a listinha do conteúdo, né, eu pegava lá o conteúdo do sexto ano, eu sabia que no primeiro bimestre eu ia trabalhar, água nos estados físicos da água, as mudanças, e tal e tal era isso, né.

Eu pegava o título do conteúdo digamos assim, e na nossa orientação curricular não, ela passou a vir mais, é, eu num vou dizer que isso foi ruim, isso não foi ruim, só que nós não tínhamos sido preparado, não tínhamos sido formados para trabalhar com essa nova orientação, e como a gente não foi consultado, como foi da primeira vez, na orientação de 2003, a matriz curricular, houve essa dificuldade. Se tivesse sido feito um processo, como foi feito na época dos parâmetros curriculares, que foi feito uma ampla formação, os professores não teriam tido dificuldade. Outra coisa, é.... os professores que já estavam na rede, tiveram dificuldades, mas eles já tinham conhecimento da matriz curricular antiga, e os que foram sendo inseridos né, os novos concursados, os outros provisórios, esses tinham muito mais dificuldade. Mais, né, isso digamos assim, graças a Deus, passou, né, a gente, por exemplo, aqui no colégio, a gente só vai ter esse ano, que a gente vai ter 3 turmas de ensino médio que ainda trabalha com orientação curricular, né, aí já vamos trabalhar com o novo ensino médio, e a BNCC ela resgatou uma coisa que tinha na nossa orientação curricular, que ela identifica o que ela chama de objeto de conhecimento, que era o que a gente chamava de conteúdo conceitual, né, que ele fica bem Claro lá, tratando-se, por exemplo da questão da fotossíntese, eu tenho lá o conteúdo procedimental mais dentro, né, a paralelo lá, eu tenho um objeto de conhecimento, e o objeto aquele conteúdo é a fotossíntese, então o professor não vai ficar, é, procurando, lendo, procurando entender algo que realmente aquele texto, ali, está pedindo, muitas vezes Maicon, muitas vezes aconteceu isso comigo, eu ia entender o

conteúdo, qual era o conteúdo, quando eu ia lá para a coluna das propostas de atividade ou para a coluna da proposta de avaliação, lá ficava mais claro qual era o conteúdo inserido naquele procedimento, que tava lá na coluna dos conteúdos procedimentais.

***Pesquisador** - Deixa eu fazer outra pergunta para a senhora, acho que esse ponto já está bem esclarecido. A senhora estava aqui quando teve a reforma do colégio?*

Eu já entrei, quando eu entrei em 2000 teve reforma, estava tendo reforma,

***Pesquisador** - A reforma que teve em 2006.*

Agora a reforma que trouxe a escola, ao forma a que restaurou a escola a sua forma inicial, a sua construção inicial foi em 2005-2006, eu já estava aqui, eu entrei aqui em 2000, aí nessa época, é a escola ela foi todinha reestruturar, estruturada né, essas mesmas pretas aqui, que acho que era do mobiliário, acho que elas são as únicas coisas que restam, todas as cadeiras, mesas dos alunos, tudo, tudo, tudo ficou igual era na década de 30, né. Ficou muito bom, eu tinha muito orgulho, eu tinha não, eu tenho muito orgulho de trabalhar aqui, mas naquela época o orgulho era dobrado, né, foi quando a gente conseguiu os condicionados também, na época eu era presidente do conselho da escola, aí a gente, mas ar-condicionado já vieram junto com a com a reforma, né.

***Pesquisador** - Por que a senhora tinha orgulho?*

[...] trecho suprimido em consideração ao sigilo e a ética na pesquisa.

***Pesquisador** - Não, relacionado a reforma?*

Relacionado a reforma porque a escola ficou, você sabe que um ambiente de trabalho ele é muito importante, ele influencia na qualidade do teu trabalho, né, e quando eu entrei aqui essa escola estava depredada, no ano de 2000, as portas não fechavam, tinha a porta dessa que só tinha uma banda, não tinha, não tinha ventilador, ar-condicionado nem nada, tinha uns ventiladores de teto que quando a gente ligava ele só faltava cair na cabeça da gente, a gente tinha medo, salas em piso, né,

***Pesquisador - O piso era de lajota?***

Era de lajota já nessa época não.

***Pesquisado - O lá de baixo, aquele de madeira, estava de madeira?***

Não, não, aquele de madeira lá de baixo foi o que sobrou da reforma de 2005, né, na época da reforma 2005, a escola inteira foi feita com piso daquele jeito, só que o taco de madeira, eu não sei porque, obra de engenharia mesmo, eles não conseguiram fazer uma decisão assim, uma colagem para colar mesmo contrapiso, ele saltava muito, aí os alunos, isso virá até, tipo assim, como se fosse uma arma, porque você já imaginou, uma criança brigando com outra, aí batia, né, as cadeiras essas cadeiras pretas, eu não sei que madeira que eles usaram, mas é uma madeira frágil eles saltavam, se sentasse uma pessoa mais cheinha que nem eu elas se abriam, né, então a qualidade do material não foi lá muito boa, por isso que ao longo do tempo foram sendo trocado, foram sendo substituídas. No início, quando ela foi construída na década de 30 e 40, ela era todo de madeira.

***Pesquisador - Mas deixa eu perguntar uma coisa, que me chama atenção, aí a gente pode encerr. Aquela placa lá na frente do colégio de madeira, a senhora já viu, não está agora, tiraram, não sei se vão recolocar, mais e a placa da reforma de 2005. A senhora sabe por que é de madeira?***

Eu não sei o motivo de porquê que ela foi feita em madeira, né, acredito eu que naquela época a gente tava no governo do Binho, eu acho que né. Tu sabe que o governo o governo do Jorge, governo do Binho, era chamado de governo da Florestania, assim, eles davam muito valor a nossas riquezas naturais, eu não sei se foi esse o motivo, pra te falar a verdade, agora outra coisa que eu tinha muito orgulho, o nosso auditório, nosso auditório ficou lindo, fazia belos espetáculos, ganhamos um piano, então por isso que digo, que eu tinha, eu tenho orgulho de trabalhar aqui, e ainda tenho, até porque é uma escola tradicional, né, e... uma escola conservadora, mas, a gente pelo menos tentava, desde o professor Raimundo, que é lendário aqui, né, que foi gestor aqui durante mais de 30 anos, que sempre procurou fazer um bom trabalho, era um professor muito respeitado, coisa que a gente infelizmente não mais, mais assim, o meu orgulho não é por ser uma escola no centro da cidade, ela podia ser lá na periferia, porque é por causa da história que essa escola tem, né. E..... outra coisa, é.... quer queira, quer não, Maicon, não sei se você já trabalham em outras escola, eu como já trabalho em 2 escolas de periferia, a gente sente a diferença, eu trabalhava

aqui e trabalhava na escola do Tucumã, o Tucumã hoje já é considerado um bairro de classe média, mas na época não, era uma periferia, um bairro bem um pessoas bem humildes mesmo, né, muita gente vindas de colônias, ali próximas e tudo mais, então tipo assim, que eu tinha 50 alunos em cada sala aqui, e a qualidade da aprendizagem aqui era superior lá, né. Porque quando o pai colocava o filho aqui para estudar ele acompanhar porque ele tinha orgulho do filho está estudando no colégio acreano. Primeiro que já era difícil conseguir a vaga, uma vez que ele conseguisse a vaga ia fazer de tudo para que esse menino conseguisse continuar estudando aqui, então ele acompanhava mais de perto, aqui a gente nunca teve problema de trazer a família do aluno na escola, enquanto nas escolas de periferia a coisa mais difícil era você conseguir levar o pai à escola, eles não tinham, digamos assim, essa... talvez por desconhecimento, eles não davam o valor a educação do filho, da mesma forma, até muitos por não terem tido também, né, da mesma forma que a maioria dos pais daqui, não vou te dizer que hoje essa realidade ainda é igual, porque muita coisa mudou, né, dessas 2 décadas que eu tô aqui, mas... eu, eu na sala de aula eu lembro que quando um aluno começava a brincar, eu dizia assim, vem cá, tu quer sair do colégio acreano, isso porque se tu continuar brincando tu vai reprovar, e se tu quer provar tu sai da escola. era uma forma de ameaça, gente lógico, não podia fazer isso, mas isso ficou no imaginário por quê, porque não na gestão do professor Raimundo, era assim, o professor Raimundo não aceitava um reprovado, aluno reprovou ele saía, então a sociedade já tinha isso na cabeça, há... os próprios alunos já falavam isso, há, se eu reprovar eu vou perder minha vaga na escola, então isso de certa forma também ajudava a gente a trabalhar com eles.


*Pesquisador – Quando a senhora fala que era um colégio conservador, em que sentido era esse conservadorismo?*

O sentido de, de, de, de, é ...manter os chamados valores da época lógico, né, da sociedade da época, né, de conseguir manter, isso na gestão do professor Raimundo, né, que as próximas gestões umas conseguiram mais ou menos outras nem tanto, mas foi resgatado muito na questão da Rosi, né, é..... por exemplo, entra aluno é.. atrasado, sem farda, permitir baderna em sala de aula, o professor não conseguir dar aula por causa da indisciplina dos alunos, sabe, é..... coisas que comumente era corriqueiro, a gente vê nas outras escolas, isso eu posso falar também um pouquinho da experiência quando eu estive na secretaria, eu era assessor e o assessor acompanha escolas né, e... da gente não conseguir falar com o diretor porque a gente tá sentado com o diretor começando, ou o coordenador, e está toda hora os

professores tirando aluno da sala o tempo todo atrapalhando, né, a reunião que a gente está fazendo com eles, e isso a gente não vê aqui, isso até hoje a gente não veio aqui, até hoje, se o Tiago marcar uma reunião lá ele vai fazer a reunião com todo mundo lá, não vai ficar aluno lá entrando pra atrapalhar a reunião, aqui sempre houve uma divisão de trabalho nesse aspecto, você ve aqui, nos coordenação pedagógica, a gente não trata da indisciplina dos alunos, quem faz isso é o coordenador de ensino e o diretor, até porque se um aluno precisa ser suspenso nós não podemos suspender, só quem pode o diretor, e o coordenador, a gente trata com aluno questões pedagógicas, tipo assim, o aluno, o menino está tendo dificuldade de entender qualquer conteúdo e aí ele chega para mim, ele diz assim, olha o professor fulano de tal não sabe da aula, você sabe que eles falam desse jeito né, o professor fala, fala, fala eu não entendo, esse é um assunto que eu tenho que tratar com aluno com o professor, mas a parte de disciplina eu posso conversar, posso orientar, mas eu não posso punir, né, não é da minha competência fazer isso.

**Fonte:** Aatoria própria.

**ANEXO A – Modelo de Autorização para saídas a campo usada pelo Colégio Acreano**



**Senhores pais ou responsáveis,**

**O Professor de História, Antonio Maicon B. Bezerra, levará os alunos da turma \_\_\_\_, no dia \_\_/\_\_/\_\_\_\_, para uma visita ao Centro Histórico de Rio Branco. A visita ocorrerá no horário de aula do professor na turma. Após a visita, os alunos retornarão ao Colégio, (se não for o último horário)**

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, o autorizo a participar a visita ao \_\_\_\_\_

**Fonte:** Colégio Acreano.