



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

Bruna Silveira Bonfeld de Oliveira

**Possibilidades e limites de um “currículo livre”:
analisando a prática.**

Rio de Janeiro

2022

Bruna Silveira Bonfeld de Oliveira

Possibilidades e limites de um “currículo livre”: analisando a prática

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Dr. Selmo Nascimento da Silva, doutor em História Contemporânea pela Universidade Federal Fluminense.

Rio de Janeiro

2022

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

O48	Oliveira, Bruna Silveira Bonfeld de Possibilidades e limites de um “currículo livre”: analisando a prática / Bruna Silveira Bonfeld de Oliveira. - Rio de Janeiro, 2022. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Orientador: Selmo Nascimento da Silva. 1. História – Estudo e ensino. 2. Currículos - Planejamento. 3. Prática de ensino. I. Silva, Selmo Nascimento da. II. Colégio Pedro II. III Título. CDD 907
-----	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Bruna Silveira Bonfeld de Oliveira

Possibilidades e Limites de um “currículo livre”: analisando a prática.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em dia de mês de ano.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof, Dr. Selmo Nascimento da Silva - Universidade Federal Fluminense - Orientador

Profa. Dra. Roberta Martinelli e Barbosa - Colégio Pedro II - Membro interno

Profa. Dra. Valena Ribeiro Garcia Ramos - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Membro externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Colégio Pedro II e, por conseguinte, a todos os professores que compõe o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, os quais foram fundamentais para a minha formação acadêmica e por eu ter chegado até aqui.

Agradeço à minha família, minha base e suporte nos momentos de dificuldade pelo entendimento que, muitas vezes, precisei estar ausente para conseguir me dedicar com foco e disciplina a esta especialização. Dentre eles, destaco meu marido, Ronaldo Riley, minha mãe e meu maior exemplo, Renata Costa, e ao meu filho, Francisco Riley.

Agradeço a todos os colegas da pós-graduação, com os quais tive debates e diálogos esclarecedores. Mesmo com a dificuldade de uma pandemia e com o ensino remoto se fazendo presente e necessário, o comprometimento individual de todos fez com que o coletivo se enriquecesse. E, por isso, sou grata.

Agradeço aos meus amigos mais próximos: Andressa Coelho (que como ela mesma apresentou no primeiro dia – e único presencial – “sou amiga da Bruna, amiga da História”). Sou grata pela presença dela na minha vida acadêmica desde à época da graduação na UFRJ. Agradeço também aos amigos que fiz nesta especialização. Apesar de já termos nos encontrado no decorrer da vida acadêmica na UFRJ, foi nesta especialização que nos aproximamos: Tamires Nogueira, Luca de Oliveira e Vítor Santana.

Agradeço minha amiga Jéssica Valente, museóloga e educadora especialista em acessibilidade que, além de me dar apoio, me aconselhou diretamente para que este projeto se concluísse da forma como se concluiu.

Agradeço ao meu professor orientador, Selmo Nascimento, que acreditou, confiou e me orientou para esta pesquisa, que é uma análise crítica e analítica da minha primeira experiência prática como docente de História.

Dedicatória: dedico este TCC ao meu filho Francisco Silveira Clifton-Riley, assim como dedicarei todas as outras possíveis escritas acadêmicas futuras.

RESUMO

OLIVEIRA DE, Bruna Silveira Bonfeld de Oliveira. **Possibilidades e limites de um “currículo livre”**: analisando a prática. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

Este TCC teve por principal objetivo analisar criticamente uma experiência prática de ensino totalmente autoral e original, oriunda a partir de uma oportunidade surgida no contexto pandêmico do coronavírus (2020), com alunos do CAP UERJ do 8º ano (experiência está descrita no decorrer deste TCC). Além disso, este trabalho buscou observar possibilidades e limites do que foi denominado aqui como “currículo livre”. Para tal, foi necessário um primeiro momento de suporte teórico sobre teoria do currículo, assim como também foram analisados os materiais utilizados nas aulas e o plano de curso original que deu origem ao projeto “O que será história”. Os resultados não têm por função fechar o debate sobre currículo (que é amplo e com uma extensa produção acadêmica), mas sim agregar nas discussões sobre o mesmo a partir de uma análise prática, ressaltando a importância dos docentes de analisarem e registrarem suas experiências e vivências com os alunos e alunas.

Palavras-chave: currículo; análise da prática; projeto autoral.

ABSTRACT

OLIVEIRA DE, Bruna Silveira Bonfeld de Oliveira. **Possibilities and limits of a “free curriculum”**: analyzing the practice. 2022. Course Completion Work (Specialization in History Teaching) – Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

The main objective of this TCC was to critically analyze a fully authorial and original practical teaching experience, arising from an opportunity that arose in the context of the coronavirus pandemic (2020), with 8th grade CAP UERJ students (experience described in the course of this TCC), with the objective of also observing possibilities and limits of what was called here as “free curriculum”. original course plan that gave rise to the project “What will be history”. The results are not intended to close the debate on curriculum (which is broad and with an extensive academic production), but rather to add to the discussions about it, from a practical analysis, also emphasizing the importance of teachers to analyze and record their experiences and experiences with students.

Keywords: curriculum; practice analysis; authorial project.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ANA CRISTINA	24
TABELA 2 – Plano de Curso	27
TABELA 3 – JOANA FREITAS	32
TABELA 4 - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP-UERJ	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAP-UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CPII	Colégio Pedro II
EEC	Especialização em Ensino de História
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO	13
3 PROJETO “O QUE SERÁ HISTÓRIA?”	23
3.1 Um breve parênteses sobre homeschooling	24
3.2 Plano de curso: “O que será história?”: um olhar para o passado, como os anseios do presente em uma perspectiva de futuro	26
3.3 Fatores e desafios	31
4 POSSIBILIDADES E LIMITES DE UM “CURRÍCULO LIVRE”	35
5 PRODUTO PEDAGÓGICO	45
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXO A - Aula 01: “O que será história?”: Debate prévio sobre covid 19 e isolamento social. O que a história tem a ver com isso?	53
ANEXO B - Rock, década de 60, movimento hippie: dos Beatles aos Novos Baianos	57
ANEXO C - Apresentação do Projeto “O que será História?”	60
ANEXO D – Jogos Vorazes e Capitalismo	62

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II (EEH/CP II) teve por objetivo principal fazer uma análise de uma prática docente em um ambiente não formal de educação, ou seja, fora dos muros da escola, analisando e avaliando possibilidades e limites de um “currículo livre” (como é aqui chamado), tanto para os docentes, como para os discentes, para também colaborar com diálogos sobre pesquisa em ensino de história.

O capítulo I buscou fazer uma análise sobre teoria do currículo, entendendo que este é um conceito amplamente divulgado na comunidade acadêmica, tanto na área da Educação de forma ampla quanto especificamente do Ensino de História. Porém, para discutir sobre “possibilidades e limites de um currículo livre”, entende-se que seria imprescindível revisitar as discussões sobre currículo e os principais autores sobre o tema.

O capítulo II teve por objetivo apresentar a prática denominada “O que será história” um projeto autoral e original: seu contexto de criação, seu público e o plano de curso original, com seus desdobramentos e alterações à luz da prática, além das principais reflexões originadas deste trabalho.

O capítulo III se propôs a fazer um balanço geral desta prática, com pontos positivos e negativos, espaços de melhorias e seus limites e possibilidades. Porém, tudo isso com a clareza de que este é um trabalho que visa abrir novos caminhos e percursos, mas principalmente diálogos com os colegas docentes sobre como devemos sim continuar debatendo e expandindo um conceito que já é profundamente difundido na comunidade acadêmica. Com a prática, a teoria pode tanto se reafirmar quanto se transformar. Portanto, como devemos nos posicionar frente a este desafio?

Desta forma, este TCC trabalha com o entendimento que é imprescindível que professores registrem, analisem e avaliem a sua prática diária, observando as estratégias que deram ou não certo, sobre o que precisa ser ou não revisitado, para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a própria profissionalidade docente.

Como já dizia Paulo Freire (FREIRE, 1996, p.23): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Assim entende-se que, frente aos desafios que a prática impõe, a atualização do professor não se finda na plenitude da

graduação, mas sim torna-se cada vez mais urgente que os professores continuem em seus processos formativos. Inclusive, em especializações como esta de Ensino de História pelo Colégio Pedro II.

2 DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO

Um currículo pode estar feito da mesma matéria dos sonhos, nos quais tudo é possibilidade? Um currículo pode estar feito da mesma matéria da literatura, da filosofia vitalícia, da pintura, da poesia, de toda arte que sonha, delira, cria, encanta e faz sonhar? Um currículo pode estar feito da mesma matéria dos filmes que estão constantemente inventando outros possíveis? Em síntese: um currículo pode estar feito da mesma matéria de uma vida - que é como o mar aberto ou uma “onda do mar”, onde “tudo move, tudo muda o tempo todo? (PARAÍSO, 2015, p. 49).

Este capítulo pretende fazer uma discussão sobre teoria e conceito de currículo para que seja possível, posteriormente, pensar na elaboração de uma concepção de prática a partir da minha experiência profissional num projeto autoral e autônomo que denominei “O que será história?”, tendo em vista uma perspectiva de “currículo livre”. Porém, antes de mais nada, precisamos partir de um questionamento básico: o que é um currículo? Ou melhor: o que é um currículo em história?¹

As primeiras discussões sobre currículo remetem ao século XX, tendo como principal obra *The curriculum*, de Frankin Bobbit², publicada nos Estados Unidos em 1918. De lá para cá, o campo de pesquisa e de investigação sobre currículo só cresceu e ganhou forma ao complexificar os pontos, os questionamentos e a sua própria abrangência científica.

Se tratarmos currículo enquanto substantivo, podemos defini-lo como uma listagem das matérias/disciplinas e seus conteúdos que os estudantes da Educação Básica precisam ter acesso. Estes conteúdos seriam então organizados em uma sequência lógica e cronológica, que culminaria num “plano de estudos” para cada série e para cada disciplina, (GABRIEL, 2019, p.72). Porém, para as reflexões que pretendemos abordar aqui, precisamos ampliar este conceito, entendendo-o também como verbo. Ou seja, vamos indicar o sentido etimológico da palavra, que está diretamente relacionado à concepção de percurso; um caminho a ser traçado, a ser percorrido (IBID, 2019, p. 72).

O currículo tende a ser definido, assim, como a listagem de conteúdos legitimados como objeto de ensino ou como a programação de um curso ou

¹ É importante ressaltar que este capítulo não pretende esgotar uma discussão teórica tão vasta como é “currículo”, mas sim destacar dentro desta teoria um recorte que seja pertinente para a discussão a qual se pretende este TCC.

² Franklin Bobbitt esteve diretamente associado com o início das discussões sobre currículo, relacionando-as às disciplinas de forma mecânica, devido ao contexto industrial, também conhecido como Taylorismo. A educação deveria estar atrelada a um sistema eficiente, tal qual uma empresa econômica. (VIANA; PACHECO, p.2010). Disponível em: <ser.furg.br>. Acesso em 13 de agosto de 2022.

de uma matéria a ser examinada. Quando entendido como verbo - o “ato de percorrer” - esse termo, abre possibilidades para a incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito - discente e docente - que percorre e age nesse percurso (GABRIEL, 2019, p. 73).

Se formos aplicar estas definições de currículo para a área específica da história ou do ensino de história, tanto como substantivo quanto como verbo, conseguimos definir currículo como um “conjunto de conteúdos que compõe as grades curriculares” (GABRIEL, 2019, p.75), nos diversos níveis de ensino e que também são contempladas pelas reformas curriculares inseridas nos contextos histórico sociais distintos. Podemos entender então que a concepção de currículo não é algo fechado e imutável. Um currículo também é uma construção que mobiliza não apenas às discussões acadêmicas e pedagógicas pertinentes ao ensino de história, como também é influenciado pelas discussões políticas, econômicas, socioculturais que permeiam o contexto histórico em questão.

Nesse sentido, currículo é um campo em permanente disputa e aqui vamos focar nessas disputas dentro da área de ensino de história, na qual esta é feita pelos próprios profissionais da área de história (acadêmicos e professores da educação básica - separação esta que é problemática em vários níveis e que não cabe neste momento abordar); pelas categorias profissionais, pelas pressões políticas contemporâneas, pelas editoras de livros didáticos e pelas narrativas sociais. Essas tensões moldam a área em questão ao definirem o que se estudar em história - ou o que os estudantes devem estudar em história - e tornando essas definições sempre passível de dúvidas, questionamentos e reformulações dentro não só da própria área, mas também na sociedade.

A História está em disputa. Portanto, o currículo pode abranger diversas definições e linhas teóricas, que tentam dar esse percurso que estamos tentando aqui elucidar, abrangendo diversas categorias, como “tradicional”, “tecnicistas”, “críticas”, “pós-críticas, e provando que os debates teóricos estão em constante articulação também com interesses políticos e ideológicos (GABRIEL, 2019, p. 73).

Em *Currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre a disciplina de biologia* de Gisele Lopes dos Santos (2011)³, o currículo também é resultado de

³ Comprovando aqui que as disputas sobre currículo abrangem as várias áreas da educação, não só das humanidades.

uma **tradição**⁴, composto por determinados grupos que definem o que é legítimo de ser ensinado, o que conseqüentemente acarreta no privilégio destes mesmos grupos, marginalizando outros. Em outras palavras, o currículo “expressa a cultura de uma sociedade e o modo de produção capitalista presente nesta” (SANTOS, 2011, p.6). Desta forma, se o currículo está inserido dentro de uma sociedade capitalista, com os agentes sociais influenciando, compondo e disputando o que vai ser ensinado nas disciplinas da educação básica ou não, temos um ensino à serviço do capitalismo, que é o modo de vida econômico e social que permeia a nossa sociedade.

Logo, se estamos incluídos socialmente e culturalmente no *modus operandis* do capitalismo... Se aderimos às suas práticas, aos seus hábitos, às suas crenças e às suas formas de estabelecer relacionamentos de trabalho e interpessoais, estamos reproduzindo, com o aval do currículo, uma mesma estrutura social, não com o objetivo da educação de proporcionar cidadania e raciocínio crítico, mas sim de repetição de estrutura, que mantém o *status quo*. Precisamos desvendar não somente os conteúdos e as práticas, mas também as intenções do currículo e o que/quem ele pretende formar. Talvez mais do que “o que”, precisamos questionar “quem”.

Diante dessas considerações, entende-se que o currículo também é agente fundamental na formação da identidade. Por isso, estudá-lo a fundo é tão importante já que, à medida que lidamos com estudantes, estamos lidando com pessoas diversas, que precisam também terem as suas realidades contempladas para que assim possam ser e estar no mundo como agentes de mudança de suas próprias vidas. Para partirmos em busca deste objetivo, precisamos entender melhor sobre as diversas teorias de currículo, contemplando tanto o início da sua formulação teórica e conceitual quanto as transformações que essa mesma teoria foi sofrendo de acordo com os contextos históricos vigentes. Para tal, podemos referendarmos na obra clássica sobre o assunto: o livro *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva (2007).

Além de traçar o percurso que o currículo enquanto área de estudo tomou no decorrer do tempo, Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 16-17) também nos elucida sobre

⁴ O significado de tradição está diretamente relacionado com algo que é transmitido de geração a geração e também com herança cultural. Aqui nós podemos associar com uma história dentro deste campo de pesquisa e conhecimento. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tradicao/> > Acesso em 02 de Maio de 2022.

os diferentes tipos de currículo, quais foram as suas formulações e o que cada um pretende alcançar enquanto objetivo educacional:

- **As teorias tradicionais:** aquelas que atualmente são as mais criticadas e passíveis de reformulação, se concentram em questões técnicas justamente por aceitarem o *status quo* e tentar proporcionar uma educação para o aluno, que o ajude a se adaptar a esse status. Tendo esse objetivo em vista, as teorias tradicionais pensam em questões avaliativas meritocráticas, visam a organização e o planejamento de estudos e estão muito preocupadas com a didática de ensino. A pergunta “o que” é dada como óbvia, então as teorias tradicionais se preocupam mais com o “como”.
- **As teorias críticas:** submetem o “o que” a maior questionamento, estando muito mais preocupadas com o “porquê” das coisas. “Por que precisa-se aprender isso? Por que precisa-se aprender aquilo?” Assim, elas irão abarcar alguns questionamentos sobre a sociedade moderna na hora de sua construção e do que ensinar aos alunos, se preocupando com questões de ideologia, de poder, de classe social, de capitalismo, de currículo oculto (poderemos voltar a isto mais tarde) e, principalmente, de resistências.
- **As teorias pós-críticas:** tem um momento de intersecção com as teorias críticas ao também estarem mais preocupadas com o “por que” dos aprendizados e não necessariamente com “o que” aprender. Entretanto, ela acrescenta nas perspectivas educativas as narrativas que atualmente as ciências humanas trabalham nas perspectivas educativas, como por exemplo a ênfase ao conceito de discurso e não de ideologia e a reflexão sobre os conceitos de identidade, alteridade, representação, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade.

Ainda refletindo sobre a perspectiva de um currículo pós-crítico que Tomaz Tadeu da Silva nos apresenta e que é nosso foco neste trabalho, é necessário pensar sobre a aplicabilidade desta mesma teoria com relação à diversidade de comunidades escolares que os professores têm o desafio de atender.

Em *Fazer a sua própria escola* (2015), Júnia Sales Pereira reflete já no subtítulo: “contra estigmas e preconceitos, indígenas e quilombolas conquistam o

direito à educação diferenciada”. Desta forma, vemos que não basta nos preocuparmos como os professores irão inserir os conteúdos para todos os tipos de estudantes, mas é preciso ressaltar e entender justamente esta diversidade. Ela existe e não deve ser deslegitimada em nome de uma suposta igualdade já que, para além de igualdade, também pretendemos pensar em equidade.

Segundo o Dicionário Aurélio, equidade é um substantivo feminino que tem as seguintes definições:

1. Características de algo ou alguém que revela senso de justiça, que julga de maneira imparcial, isenta e neutra, sem tomar partidos; imparcialidade: duvidou da equidade das eleições.”
2. Correção no modo de agir ou opinar; em que há lisura, honestidade; igualdade: tratou-a com equidade.”
3. Disposição para reconhecer a imparcialidade do direito de cada indivíduo: a empresa reconhecia a equidade de seus funcionários” (AURÉLIO, 2022, não paginado).

Segundo este mesmo dicionário, a diferença entre igualdade e equidade reside no seus usos comparativos: a **igualdade** pressupõe que as coisas ou pessoas têm um mesmo valor ou importância enquanto a **equidade** está relacionada com um senso de justiça na hora de se fazer avaliações sobre essas mesmas coisas e pessoas. Segundo Mário Neves de Azevedo (2013):

Buscam respostas para, a partir dessas definições, formular programas, ações e políticas sociais e econômicas. Assim, no presente texto, procura-se compreender o que é a justiça social e sua conexão com os ideais de igualdade e equidade, caros valores humanos que balizam políticas e lutas para a construção de uma sociedade melhor. (AZEVEDO, 2013, p.8).

Quando à luz da educação, o conceito de equidade se ressignifica ao entender que as pessoas não partem do mesmo ponto quando se trata de oportunidades. Inserido em um contexto muito em voga das disputas narrativas da atualidade envolvendo também as discussões sobre meritocracia, uma educação voltada para a equidade entende que as particularidades, as especificidades e as identidades precisam ser respeitadas e consideradas.

Ainda para pensarmos melhor sobre a legitimidade do reconhecimento das diferenças, Djamilia Ribeiro expressa: “É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como “eu não vejo cor” não ajudam (...). Vejam cores, somos diversos e não há nada de

errado nisso” (RIBEIRO, 2019, p. 30). Neste sentido, a autora ressalta que muitas vezes somos levados a pensar que identificar e reconhecer a diversidade é algo errado ou preconceituoso, afinal todos nós estaríamos inseridos dentro da chamada humanidade. Todavia, que humanidade é essa que não busca incluir as especificidades de cada grupo? Se formos pensar isso dentro do contexto do ensino e da prática da história, torna-se ainda mais problemático e incoerente.

Desta forma, vamos aqui aliar o conceito de currículo pós-crítico de Tomáz Tadeu da Silva à discussão que se segue, retornando ao texto de Júnia Sales Pereira. Segundo essa autora, as populações indígenas e afrodescendentes sofrem com uma série de silêncios, estereótipos e distorções (PEREIRA, 2015, p. 1). Esta é uma problemática que precisa ser tratada a partir de uma discussão curricular que reconheça suas especificidades para que as barreiras culturais e os preconceitos possam ser vencidos. Não cabe para este capítulo fazer uma discussão específica sobre os estereótipos e estigmas aos quais essas populações estão constantemente submetidas nas salas de aulas de escolas tradicionais e regulares, mas sim refletir que, em busca de uma maior equidade educacional e de uma valorização das culturas que permeiam e fundamentam a história do Brasil, não é possível pensar num currículo que não observe as variantes relacionadas à identidade, alteridade, cultura ou raça.

No caso da História, esta valorização e importância torna-se mais urgente e contundente, pois estamos falando da fundamentação do povo brasileiro e sobre o reconhecimento do que significa ser brasileiro. Para que isto seja possível, se faz necessário mobilizar (tratando do exemplo em questão) tanto as comunidades quilombolas e indígenas quanto seus educadores. É preciso a elaboração de um currículo que valorize e reconheça o pertencimento da cultura de ambas essas referências, não a partir de um olhar eurocêntrico, mas sim do olhar dessas próprias identidades e culturas. Júnia Pereira (2015) cita ao menos cinco aspectos que precisam ser levados em consideração quando se pensa numa educação escolar indígena. São eles: o princípio de reciprocidade, a relação entre natureza e cultura, a ritualística indígena, a ancestralidade e, por fim, o conhecimento dos mais velhos, do parentesco e da mitologia. Ao discutir essas particularidades tão essenciais para uma educação indígena, a quebra de preconceitos contra uma história indígena sem resistência ou aculturada pode ser possível.

Portanto, o currículo tem um papel fundamental na construção da cidadania e na manutenção da democracia, tendo em vista que concede o direito à memória e combate o silenciamento desses povos marginalizados pelas narrativas tradicionais. A autora defende que podemos aprender lições valiosas com as escolas indígenas e quilombolas:

Elas ensinam que a escola é um direito conquistado. Que a oferta a educação é resultado de lutas. Que a escolha curricular é fruto de escolhas e embates. Que os currículos postos em prática por povos indígenas e quilombolas são frutos de negociações e afirmações de educadores que, cientes da inadequação das abordagens historicamente consolidadas pela educação brasileira, assumiram o desafio de investigar a própria cultura e suas marcas (PEREIRA, 2015, p.2).

Ao deixarmos claro a importância e relevância de um currículo que garante um espaço seguro de trocas das diferentes vivências do território brasileiro, podemos aliar a esta discussão o currículo pós-crítico de Tomáz Tadeu da Silva. O autor aponta no currículo multiculturalista uma contradição entre a teoria pós-crítica e a prática social: “Tornou-se comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. É um fato paradoxal, entretanto, que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural” (SILVA, 2007, p.85).

Ou seja: por princípio, enquanto educadores progressistas que temos intenção de ser, questionamos e até criticamos práticas pedagógicas que, conforme citado por Tomaz Tadeu, homogenizam⁵ narrativas, priorizando somente às clássicas estipuladas pelo cânone convencional que normalmente é branco, masculino, europeu e heterossexual. Entretanto, devido às pressões e demandas sociais⁶, muitas vezes acabamos suscetíveis a justamente homogeneizar a nossa prática. Essa tensão entre narrativa tradicional e narrativas marginalizadas é um elemento fundamental que compõe o currículo enquanto campo de disputas. Por isso, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2007), é impossível falar de cultura sem falar de relações de poder. Como no exemplo oferecido por Júnia Pereira (2015), podemos perceber uma disputa pelo

⁵ A concepção trabalhada por Tomáz Tadeu da Silva que homogeneiza narrativas é um currículo apresentado por uma perspectiva que não contemple a diversidade de possibilidades supracitada.

⁶ É importante também destacar que além das pressões externas, também existem as pressões internas nos ambientes escolares regulares e tradicionais, que precisam dar conta de uma rotina que inclui por exemplo avaliações e o fornecimento de conteúdos que prepare para o ENEM e os demais vestibulares.

poder que essas comunidades reivindicam de ter a sua própria voz ouvida sem ser pelo filtro ou julgamento de outrem. Dentro de uma perspectiva hegemônica, as relações de poder indicam que existe um outro, um “diferente” que precisa ser avaliado negativamente ao “não-diferente” (DA SILVA, 2007, p. 87), o que movimenta também o conceito de alteridade. Entretanto, Tomáz Tadeu da Silva (2007) nos adverte que uma visão pós-estruturalista, apesar de pertinente quanto às críticas sobre um currículo tradicional, fechado e homogeneizante, não pode se limitar a apenas uma crítica no que tange a linguagem. Segundo o próprio autor, não se combate o racismo apenas identificando expressões linguísticas racistas. É necessário um combate ao racismo nas esferas de convivência: no emprego, na educação e na saúde (DA SILVA, 2007, p.88).

Se formos refletir que para mudar uma estrutura social em busca de justiça, igualdade, respeito, empatia e democracia, precisaríamos pensar e repensar os currículos que fundamentam o nosso ensino básico, nós precisaríamos ir mais fundo nessas questões, saindo de alguns pontos de vistas simplistas que muitas vezes superficializam os debates. Observemos a colocação de Tomaz Tadeu da Silva:

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção, não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas, através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2007, p.88-89).

Conforme discutimos acima, o que aprofunda a contradição entre teoria e prática é também uma limitação a respeito do combate às desigualdades sociais existentes e o papel da educação e dos educadores em meio a isso. Como apontado por Tomáz Tadeu da Silva (2007), não estamos em busca somente de tolerância e respeito. Tolerância e respeito fazem parte de um pacote básico que precisa ser adquirido. Na verdade, o objetivo é alçar outras discussões mais profundas e posicionamentos críticos mais bem elaborados sobre a tríade cultura-poder-currículo. A busca por equidade não se baseia somente em um reconhecimento que tem por premissa “eu respeito você enquanto cultura diferente, porém inferior a mim”. A busca por equidade baseia-se em “abrimos espaço e margem para que possamos realmente

refletir sobre as diversas narrativas existentes e possíveis dentro dos cenários de ocupação humana, que são múltiplas e precisam ser contempladas.” Para isso ser possível, precisamos realmente abrir espaço para essas novas vozes se pronunciarem. Sem pensar e repensar currículo, práticas pedagógicas, novas formas de ensino-aprendizagem, isso ficaria completamente inviável, nos restando à reprodução automática de práticas.

É importante refletirmos sobre a prática. Esta mesma prática que muitas vezes pode nos parecer automática e cotidiana, até mesmo repetitiva. Na Especialização em Pesquisa em Ensino de História, na disciplina sobre currículo das professoras Renata Souza e Roberta Martinelli – Currículo de História na Educação Básica e Saberes docentes -, discutimos muito sobre isso e foi algo que me marcou muito: refletimos pouco sobre a prática, trocamos pouco sobre ela com nossos colegas. Como hábito agrega na educação que queremos transmitir aos nossos alunos?

Aqui estamos discutindo sobre currículo, um pouco de sua trajetória enquanto área de estudo, mas também suas tensões e disputas dentro de um contexto social-histórico mais amplo. Porém devemos lembrar que a complexidade do ser professor está relacionada ao currículo, o que também ultrapassa pensar sobre outros saberes que são necessários para a formação deste profissional.

Maurice Tardiff, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991) nos ajudam a esclarecer sobre os saberes docentes como algo complexo, que engloba o currículo, mas também outras especificidades, como:

- a) **Saberes das disciplinas:** argumento de autoridade a partir da historiografia sobre um determinado tema.
- b) **Saberes curriculares:** conteúdos a serem ensinados a partir do currículo.
- c) **Saberes da formação profissional:** que é tanto pedagógico, como da prática, no qual o professor faz escolhas tanto sobre a abordagem (aula dialogada, expositiva, com dinâmicas), quanto baseada também no afeto e na escuta, a partir da valorização do aluno, enfatizando a intervenção, opinião e voz dos mesmos.
- d) **Saberes da experiência:** uma análise da própria prática, sobre o que deu ou não certo, a fim de repetir os acertos e ajustar/modificar os erros (TARIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.3).

Assim, podemos refletir que o saber curricular é um componente dentre uma gama de saberes que o professor precisa ter e desenvolver tanto na sua formação como no decorrer da sua prática. O currículo pode nortear as nossas práticas, nos ajudando a refletir sobre o que, como e porque vamos ensinar. No entanto, para

abranger a complexidade e diversidade dos alunos contemporâneos, precisamos extrapolar o currículo tradicional, abrindo margem para outras narrativas.

Então, fica o questionamento: isso é possível? Se sim, como?

O próximo capítulo destina-se a explorar um pouco o curso autoral que denominei acima como “O que será história” e como foi a sua primeira fase: minhas expectativas, o contexto que ele ocorreu, como pensei um plano de curso, transformações e alterações no decorrer deles e, por fim, como foi a experiência de ministrar um curso próprio, no qual tinha liberdade para fazer as minhas próprias avaliações sobre o que era pertinente ou não ensinar a adolescentes do 8º ano do Ensino Fundamental II em História.⁷

⁷ Conforme esclarecido na introdução, a proposta do curso não era de maneira nenhuma associada à uma ideia de homeschooling.

3 PROJETO “O QUE SERÁ HISTÓRIA?”

Ao longo da minha vida não me aventurei apenas em busca de um trabalho que gostasse, mas também de trabalhar com pessoas que eu respeitasse, de quem gostasse ou amasse (...). E quando trabalhamos com amor, criamos um ambiente de trabalho amoroso. (HOOKS, 2021, p.102)

Conforme informado no capítulo anterior, este TCC tem por objetivo analisar e avaliar uma experiência prática que tive no meu início de carreira: a elaboração e execução de um curso de História, totalmente autoral e original, voltado para alunos do Fundamental II, no contexto da pandemia do coronavírus em 2020.

Em junho de 2020, recebi um convite de uma das mães de alunos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. Por telefone, ela me explicou que os alunos do colégio estavam sem o ensino remoto, tendo por recurso pedagógico somente algumas listas de exercícios que eram enviadas. Preocupada principalmente com a falta de rotina dos adolescentes, ela sugeriu que eu acompanhasse uma pequena turma, com sua filha e mais alguns amigos: três vezes por semana, duas horas por aula. A proposta era que eu, em vez de ensinar somente o conteúdo de história, também trouxesse temas relacionados à atualidade tanto do Brasil, como do mundo, de forma remota. Ela sugeriu que eu promovesse diálogos, debates e, principalmente, o raciocínio crítico. Ou seja, enquanto professora, tive a liberdade de criar um programa de curso totalmente do zero, para adolescentes do oitavo ano do CAP/UERJ, com temas que eu, enquanto profissional da educação e da história, julgava essencial.

Segue abaixo um relato dessa mãe, sobre como ela pensou a respeito dessa ideia e oportunidade:

Tabela 1 – Ana Cristina⁸

Relato de Ana Cristina

A pandemia havia anunciado que o tempo de recolhimento social não seria tão curto quanto pensávamos no início. Uma adolescente olhava ansiosa para mim buscando respostas sobre como passar o tempo, tentando compreender o que seria desse mundo com tantas coisas em movimento. Numa conversa com minha mãe, experiente educadora, eu dizia que entre as muitas preocupações, me deixava ansiosa que, diferente dos demais estudantes, os que eram do CAP-UERJ, haviam passado por um longo e sofrido período de greve bem recente.

Como de costume, nas muitas greves, estava em busca de ideias sobre o que fazer para ocupar a Valentina, os esforços para manter seus interesses e esperanças vivas em meio ao que se colocava no Brasil e no mundo. Afinal, o CAP-UERJ não indicava nenhuma previsão de início das aulas remotas. A situação àquela altura era de alguns meses de pandemia, total falta de previsão de aulas remotas, nenhuma esperança de retorno à vida presencial, adolescentes diante de um mundo que não entendiam, cercados de adultos que se desesperavam. Mas, voltando à conversa com a educadora experiente que estava à minha frente, pedi ajuda e juntas começamos a pensar sobre quais seriam as possibilidades para os percursos que viriam. Não havia urgências ou preocupação com os conteúdos pedagógicos, o CAP tradicionalmente resolve essas questões quando retorna às aulas. Então, a nossa vontade se configurou para pensar o que haveria em temas gerais e formatos inovadores. Até que minha mãe disse que dentre todas as coisas que aconteciam precisávamos perceber que estávamos vivendo um acontecimento de impactos absurdos no curso da história, daí chegamos a ideia: Afinal, o que será história?

Eureca! Tínhamos uma ideia e a pessoa para essa empreitada chegou imediatamente à minha cabeça: Bruna. Precisávamos de uma professora diferenciada, que se dispusesse a um curso com currículo aberto, tempo indeterminado, uma classe de adolescentes em modo remoto, sem escola, sem direção, um projeto tão vivo e tão insano como tudo que vivíamos naquele momento. Em algumas horas, o projeto virou turma. Em dias que tínhamos, um grupo de mães corajosas, adolescentes que voltavam a ter rotinas, encontro com os amigos e uma ideia virou um tempo que tornou esses alunos em pessoas críticas, vivas, que entendiam mais e melhor a cada dia o que acontecia em volta deles.

Ao longo dos meses, enquanto o mundo desabava ao redor, descobrimos (eles e nós) muito sobre o que será e é história, fortalecendo as ações que vão nos salvar se caminharem lado a lado: esperar e conhecer. Sem palavras para agradecer tudo que Bruna trouxe. E o quanto que tudo isso ainda permanece em movimento.

ANA CRISTINA, 10/06/2022

Fonte: O autor, 2022

3.1 Um breve parênteses sobre *homeschooling*

Escrever sobre esta experiência acarreta consigo algumas problemáticas que precisam ser bem elucidadas antes de aprofundarmos na análise da prática em si. Aqui, é importante fazermos um parêntese sobre *homeschooling*.

Atualmente, vivemos no Brasil o contexto de aprovação de lei que permite o *homeschooling*⁹, ou seja, o ensino particular nas casas dos próprios alunos, pelos

⁸ Nome fictício para proteger a identidade da pessoa que ofereceu o relato.

⁹ SANTOS, Emily: Homeschooling: entenda o que diz o projeto de lei aprovado pela Câmara sobre ensino domiciliar: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/05/19/homeschooling-entenda-o-que-diz-o-projeto-de-lei-aprovado-pela-camara-sobre-ensino-domiciliar.ghtml> . Acesso em:

responsáveis que podem pagar por professores, ou aqueles que possuem “notório saber”¹⁰. Para quem está acompanhando as recentes discussões sobre *homeschooling*, pode pensar que este é um fenômeno exclusivamente contemporâneo, mas engana-se.

No Brasil, a prática de educar crianças em casa remonta ao século XIX, século este que, apesar de ter sofrido intensas modificações relacionadas aos costumes e ideias, não se alterou a respeito da concepção da educação doméstica, que vivia, inclusive, seu auge (VIEIRA, 2012, p. 24). Esta foi uma prática cultural incorporada pelos colonizadores europeus e trazida para as terras brasileiras.

Assim, apesar de todas as diferenças sociais e tecnológicas em relação a hoje em dia, o recurso do “ensino em casa” foi muito utilizado antes da transferência das pessoas que ensinavam para as primeiras escolas no Brasil.

De acordo com André Vieira (2012), existiam três modelos básicos de Educação no Brasil Império:

- “Professores particulares”, que eram parecidos com os professores de hoje, pois não residiam nas casas das famílias;
- “Preceptores” (também chamados de aios/aias ou amos/amas), que moravam na residência das famílias mais ricas, em fazendas do interior;
- “Aulas domésticas”, ministradas por membros da família ou por membros do clero. Eles não cobravam pelas lições.

Desta forma, podemos inferir que a discussão do ensino em casa está também sofrendo um processo de resgate, tendo em vista que é uma reivindicação de pessoas que desejam pagar por um serviço que eles acreditam que seria o melhor para seus filhos.

Apesar de ter sido contratada para cumprir uma ausência, inclusive de ensino remoto, nunca cogitei me relacionar a esta prática. Só abracei uma oportunidade de conseguir me inserir na minha área, trabalhando com o que meu diploma me gabarita

09/06/2022

¹⁰ De acordo com a Lei nº13.415/2017 o notório saber habilita profissionais a “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais [...] exclusivamente para atender a formação técnica e profissional”. COSTA, Maria. (2018). O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. Disponível em: <<https://revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1205/1394>> . Acesso em: 09/06/2022.

a fazer, em um momento difícil a nível de emprego formal. Afinal, assim como eu, muitos colegas recém-formados também estão com dificuldade de se alocarem.

O que aconteceu em 2020 foi uma oportunidade única de me inserir na área que meu diploma me proporcionava atuação: a do ensino de história e, de forma alguma, relacionada com a concepção de “notório saber” que está diretamente associada à prática do *homeschooling*. Neste ano tão difícil para tantos, eu, recém-formada, desempregada e inserida em um contexto pandêmico de mundo, encontrei nesta oportunidade uma forma também de iniciar a minha carreira profissional, sendo professora regente e também aproveitando para ganhar experiência. Apesar da liberdade que me foi conferida para criar e elaborar como seriam essas aulas que tinham por objetivo fazer uma íntima conexão entre tempo presente e raízes históricas, me apoiei nos conteúdos de história referentes ao currículo de História do 8º ano do Ensino Fundamental, justamente para aliar demandas escolares com a minha proposta de ensino num ambiente não-formal de educação¹¹.

3.2 Plano de curso: “O que será história? Um olhar para o passado, com os anseios do presente, em uma perspectiva de futuro”

Esta é a abordagem que seria a filosofia do curso. História é presente. Olhamos para o passado em busca de soluções e perspectivas de futuro.

Diante do contexto que estávamos inseridos de ensino remoto (pois o curso seria totalmente online pela plataforma Google Meet) um dos meus objetivos era trazer conteúdos que estavam presentes nas redes sociais, nas notícias, memes, referências da cultura pop, entre outros, a fim de atrair este adolescente cansado, entediado, trancado, com seu convívio com outros da sua idade cortado. Um desafio grande para uma jovem professora recém-formada e com pouca experiência. Atrair e interessar esse adolescente era meu foco. Portanto, o plano de curso elaborado para encontros que a princípio durariam 1 mês e meio (meados de junho e julho) se norteou por um tema a cada encontro, temas estes que variaram desde “como ler um texto?” até “racismo estrutural”, “ser político” e “meio ambiente”. A

¹¹ Locais de ensino fora do ambiente escolar. Para saber mais: <https://core.ac.uk/download/pdf/327193062.pdf> . Acesso em 09/06/2022.

escolha dos materiais incluiu desde reportagens até conteúdos mais lúdicos como músicas e filmes.

Abaixo, o plano de curso original.

Tabela 2 - Plano de curso do projeto “O que será História?”

<p>Objetivo: este projeto visa abordar assuntos pertinentes à sociedade atual com alunos do oitavo ano do CAP-UERJ, resgatando suas raízes históricas. O grupo, composto por onze alunos e a professora, se reunirá três vezes por semana em meados de junho e no mês inteiro de julho. As finalidades dos encontros são: debater, discutir, estudar, conversar, elaborar respostas (que não precisam ser fechadas) sobre as angústias e dilemas do Brasil e do mundo contemporâneo, bem como a contribuição histórica sobre cada uma dos assuntos a partir de uma perspectiva de projeção de futuro.</p>			
Datas	Temas	Conteúdos	Atividades
MÓDULO I			
22/06	Apresentação: O que será história?	Apresentação da professora e dos alunos, objetivo dos encontros e discussões iniciais sobre o presente e a importância da história para repensá-lo	Pedir para cada aluno trazer uma notícia que chame a sua atenção, para a próxima aula
24/06	Como ler um texto?	Quem escreveu? Em qual veículo? Para qual público? Com que intenção?	Reflexão para a próxima aula: "Política, o que eu tenho a ver com isso?" Escrever se você se sente como um agente político e história. Se sim, pq? Se não, pq?

26/06	Política, o que eu tenho a ver com isso?	Porque política é tão chato para algumas pessoas e como as redes sociais permitiram o acesso da democratização do espaço para se discutir política. Fake News, como lidar?	Pedir 5 alunos voluntários, para cada um trazer uma pequena pesquisa para a aula seguinte sobre o significado dos termos "fascismo", "comunismo", "democracia", "ditadura", "revolução"
29/06	Oficina de conceitos históricos (1)	"Fascismo", "Comunismo", "Democracia", "Ditadura", "Revolução". O que significam?	Pedir 5 alunos voluntários, para cada um trazer uma notícia que contenha os termos estudados na aula passada.
01/07	Oficina de conceitos históricos (2)	Como analisar notícias à luz dos conceitos aprendidos na aula passada?	Pedir para 2 alunos voluntários trazerem uma pequena pesquisa sobre o que acharam no google a respeito da Princesa Isabel.
03/07	Racismo Estrutural - raízes históricas	Abolição da escravidão e suas implicações. Exclusão social, discriminação e racismo. Miscigenação e ideologia de branqueamento.	Indicação de filme ainda a escolher.
06/07	Racismo Estrutural - O que tá rolando hoje	João Pedro, Miguel e George Floyd. Estátuas sendo derrubadas no mundo. Discussão sobre patrimônio histórico.	

08/07	Venturas e desventuras do capitalismo	O que é capitalismo? Teoria e aplicações no mundo moderno. Afinal, o capitalismo que vivemos hoje é o sistema ideal de economia e sociedade?	
10/07	Meio ambiente - preocupações emergenciais	Queimadas da Amazônia, por que devemos nos preocupar?	
13/07	Revolução Francesa e sua herança para o mundo	Principais causas. "Liberdade, igualdade, fraternidade". Queda da Bastilha e simbolismo. Mudanças sociais. Consequências.	
MÓDULO II			
15/07	História e Arte	Como encontrar sentido nas músicas, filmes e livros que gostamos?	Indicação de filme
17/07	História e Literatura	Como encontramos cultura, política e sociedade em "Harry Potter e Jogos Vorazes?"	
20/07	História e Cinema	?	
22/07	História e Música	O Rock e o samba na construção do imaginário brasileiro	

24/07	Apresentação do projeto final + escolhas de temas e grupos	O trabalho final consistirá em escolher um conceito histórico para explicá-lo em algum evento histórico. Como você mudaria essa história?	
27/07	Orientação para o projeto final		
29/07	Apresentação dos trabalhos		
31/07	Balanço final do curso, conclusão e confraternização		

Fonte: O autor, 2022.

Neste primeiro esboço do plano de curso, procurei fazer uma avaliação de temas que estavam mais presentes na atualidade e o que eu acreditava que merecia a atenção que muitas vezes a sala de aula tradicional têm dificuldade em abarcar devido às suas próprias demandas, rotinas e pressões. É interessante observar que apesar de ter um esboço geral sobre os temas que pretendia trabalhar, eu deixei em aberto as possibilidades das atividades que seriam propostas, principalmente porque entendia que precisava também entender aquela turma que viveriam essa experiência comigo. Entretanto, no decorrer da prática, entendi que a proposta de um tema por aula tornou-se um pouco ambiciosa devido a faixa etária, o nível de maturidade e, principalmente, ao contexto de trauma histórico vivido por todos enquanto sociedade. Assim, o plano de curso precisou de uma readaptação à luz da prática.

Ficou difícil para os alunos conseguirem acompanhar um tema por aula, conforme proposto no módulo II, ou até mesmo um tema para duas aulas. Eles foram apresentando dúvidas mais persistentes e também demonstraram um pouco de tédio com assuntos que acabaram se voltando para temas muito conteudistas; algo, que

segundo eles mesmos já viam na escola. Devido à demanda deles por variação de recursos e novos formatos de aula, reformulei para um tema por semana, adaptando um mesmo tema a partir de três eixos e perspectivas distintas:

- Aula 1: Movimentação prévia de conhecimentos deles sobre o tema;
- Aula 2: Raízes históricas sobre o tema;
- Aula 3: Atividade reflexiva sobre o tema (uma apresentação de pesquisa, uma análise de um fato atual relacionado com o tema proposto ou um debate).

Senti que com essa estrutura, os alunos passaram não só a compreenderem melhor sobre os temas que estavam sendo tratados, como também passaram a se interessar mais pelas aulas, se engajando na participação.

3.3 Fatores e desafios

No decorrer das aulas, alguns fatores se revelaram desafios. Abaixo aponto cada um deles.

Tempo

A categoria “tempo” é indispensável e cara para todo historiador. O tempo com estes alunos em específico era maior, pois eram aulas de duas horas, que ocorriam três vezes por semana, algo muito diferente em comparação com um professor que costuma ter uma turma escolar com trinta alunos e um tempo de aula estimado em 50 minutos. Portanto, era possível conhecer as características pessoais de cada um dos meus alunos: seus gostos, suas preferências e suas inclinações individuais; e agregar isso ao formato das aulas. Por exemplo: quais temas o João¹² gostava mais, gostava menos (eu sabia que ele gostava muito de música e esportes, além de ser bastante comunicativo)? O que fazia o José¹³ se sentir intrigado, sendo ele tão bom em história, que eu brincava que ele era praticamente um colega de profissão? O que levava a Maria¹⁴ geralmente tão quietinha, a falar? Essas impressões foram mais facilmente desenvolvidas devido a possibilidade de estarmos juntos três vezes na semana, por duas horas.

¹² Nome fictício para proteger a identidade dos alunos.

¹³ Nome fictício para proteger a identidade dos alunos.

¹⁴ Nome fictício para proteger a identidade dos alunos.

Saber o que movia cada um individualmente, enquanto pessoa no mundo, me auxiliou muito na elaboração das aulas e escolha dos temas. E, posteriormente, no formato, pois podíamos e tínhamos a liberdade de mudanças para que as aulas ficassem cada vez mais atraentes e estimulantes.

Outro exemplo interessante foi quando eles solicitaram um intervalo nas aulas. Apesar de serem aulas com formatos de diálogos, e não expositivas, pensar sobre sociedade, cultura, costumes, atualidades, se configurava um desafio para eles (mesmo eles estando tão dispostos). Cedi este tempo (em torno de 15 a 20 minutos) e pude perceber um ganho de interesse e atenção por parte deles.

Ensino remoto:

Talvez esta seja a característica mais desafiadora desta experiência. Em 2020, os professores se viram frente a frente com mais um dos muitos desafios desta carreira: o ensino remoto ao qual alunos e professores foram submetidos “do dia para a noite”. Entre as muitas questões que norteiam essa modalidade de ensino, algumas questões se fazem constantemente presentes: como manter a atenção dos alunos em um modelo que dá para desligar a câmera e simplesmente ignorar o professor? Como garantir que o ensino aprendizagem se concretize?

Assim como colegas professores de escolas regulares, também me vi frente a este desafio, principalmente sendo uma professora recém-formada e com pouca experiência. Como qualquer professor de escola, tive os mesmos desafios com relação a câmera desligada, ocasionais falta de participação por parte de alguns ou, às vezes, de constatar que, mesmo com a câmera ligada, alguns alunos não estavam prestando atenção ou estavam simplesmente fazendo outra coisa, conversando em outra janela com outra pessoa. Mais uma vez, esta não foi uma dificuldade somente minha, mas sim de vários colegas da área, conforme nos mostra o relato da professora de história da rede particular de ensino, Joana Freitas.

Tabela 3 – Joana Freitas¹⁵

Relato da professora da rede particular Joana Freitas

¹⁵ Nome fictício para proteger a identidade da pessoa que ofereceu o relato.

O grande desafio do ensino remoto foi o distanciamento com os alunos. Manter conexão com crianças que não falavam e nem abriam a câmera deixou uma marca dolorosa naquele período. Além dessa não participação, precisamos nos adaptar o tempo todo às mudanças que chegavam e às avaliações à distância. Em 2020, os alunos começaram a fazer prova no Google Forms e seguiram assim em 2021. Apenas agora em 2022 que eles voltaram de fato a fazer prova no modelo mais tradicional. A sensação no final do dia era de cansaço e frustração. Não havia nenhum feedback se eles estavam construindo aprendizado ou não. Esses foram os desafios que enfrentei ao longo da pandemia com o ensino remoto.

Joana Freitas - 14/06/2022

Fonte: O autor, 2022.

Em sala de aula, alunos também se dispersam, porém o estar presente fisicamente facilita na identificação da dispersão dos alunos pelo professor. O “olho no olho”, o chamar atenção ou pedir a atenção de volta também. Ainda mais neste caso específico que estamos tratando. Não era uma demanda do colégio por nota. Era uma demanda dos responsáveis para que seus filhos adolescentes tivessem uma atividade lúdica, interativa e construtiva num período de tantas incertezas. Transformar a demanda dos responsáveis em demanda dos próprios alunos, em um interesse que viesse por parte deles para além do agrado ao adulto responsável, era um grande foco.

No primeiro dia, para conhecê-los um pouco melhor, perguntei nome, idade, se gostavam ou não de história e qual livro eles mais gostavam de ler. Após a primeira rodada de respostas, com interações da minha parte e da deles, conversamos sobre os impactos da pandemia para a história e como fazíamos parte desse contexto, como agentes. Eles interagiram bem e percebi uma grande surpresa da parte deles. Todos disseram que achavam que seria uma aula de história “chata” e “tradicional” com “as datas, os nomes e os eventos”. Expliquei a eles que eventualmente recorreríamos aos dados históricos, pois precisávamos embasar as nossas opiniões sobre o que estava acontecendo no Brasil e no mundo, mas que eles teriam bastante espaço de expressão e escuta da minha parte. Eles pareceram se tranquilizar. Portanto, ao meu ver, o grande desafio, desta modalidade é: “como captar a atenção e os interesses dos alunos?”

Neste sentido, foi fundamental aplicar o P3 de Antônio Nóvoa na minha prática: “A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico” (NÓVOA, 2019, p.6).

Acolhimento em tempos de cólera

O acolhimento foi um ponto fundamental que norteou essa experiência pedagógica. O mundo foi pego de surpresa em março por uma pandemia de caráter mundial, com uma quarentena que nos prendeu em nossas residências. A escola, ponto de encontro de milhares de crianças e adolescentes, precisou parar com as aulas presenciais.¹⁶ Se professores se sentiam desafiados profissionalmente no tocante à sua prática, podemos imaginar como adolescentes se sentiram desguarnecidos de serem retirados do seu convívio social com amigos, professores e funcionários para uma dinâmica totalmente remota e online. Os adolescentes me narravam muito o quanto sentiam saudade da escola, dos amigos e, até mesmo, da rotina. Nas nossas aulas, eles encontraram um espaço não só de aprendizado, como de acolhimento e escuta.

No próximo capítulo, iremos discutir possibilidades e limites sobre um possível currículo livre. Não pretendendo fechar as hipóteses a partir de uma experiência tão, mas sim abrir um espaço de reflexões, diálogos e projeções.

¹⁶ Aqui vale ressaltar este como um dos principais pontos que podemos observar em defesa da escola e contra a prática do *homesschooling*.

4 POSSIBILIDADES E LIMITES DE UM “CURRÍCULO LIVRE”

Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com os indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p.30-31).

Até aqui, traçamos uma linha de raciocínio, argumentação e narrativa que: começa com uma abordagem teórica sobre currículo (capítulo 2), introduz e analisa uma prática única e original que vivenciei no período pandêmico de 2020 (capítulo 3) e se encerrará com uma proposta de diálogo sobre as possibilidades e limites de um “currículo livre” a partir desta experiência (capítulo 4). É importante ressaltar que este TCC se propõe a abrir um espaço de diálogo, hipóteses e formulações. Não pretendo aqui encerrar o debate, mas é fundamental reafirmar e recordar o recorte: a análise da minha prática foi num contexto de educação fora de sala de aula, em que tive a oportunidade de estabelecer um curso próprio de história para alunos do Fundamental II, em muitos aspectos similar aos cursos de línguas, desenho, esportes, entre outros. Meu projeto de ensino foi uma atividade extracurricular.

No capítulo anterior, trouxe o meu plano de curso original, o que eu refleti e formulei antes das aulas começarem. Apesar de apoiada e debruçada sobre o currículo de história, tive a liberdade de atuação de reformular de acordo com a demanda da turma que estava acompanhando. Pude ir percebendo inclusive, demandas individuais, tentando agregá-las ao coletivo, porém com a oportunidade de poder valorizá-las e trabalhá-las de forma mais significativa.

Após o curso ter findado, tentei vendê-lo uma vez para uma rede de ensino de estudos domiciliar, em um formato de projeto de verão para alunos do Ensino Médio, que precisam ter acesso a debates atuais fundamentados e embasados para preparação ao ENEM e demais vestibulares. O projeto apresentado foi uma iniciativa minha, como portfólio para venda do projeto.

Abaixo, tracei uma definição concreta e algumas características.

O que é o Projeto? ¹⁷

- O projeto “O que será história” visa um formato de grupo de estudos, que extrapola o conteúdo curricular de história tradicional. Em diálogo com outras disciplinas humanas (em uma perspectiva de interdisciplinaridade), se busca uma reflexão ativa do presente, resgatando processos históricos relacionados
- O projeto trabalha com as diversas temporalidades, angústias, dúvidas e dilemas do Brasil e do mundo contemporâneos, buscando respostas no passado em uma perspectiva de futuro.
- O projeto promove diálogos e debates, permitindo aos adolescentes expressarem suas opiniões, sentimentos e reflexões, com a orientação de uma professora.

Recursos do Projeto:

- Conteúdos audiovisuais (filmes, séries, documentários, músicas) e bibliográficos (livros)
- Aulas expositivas
- Produção de materiais por parte dos estudantes
- Jogos online ou físicos (gamificação)
- Aulas em campo (museus, casas de cultura, teatro, cinema)
- Conteúdos das redes sociais
- Notícias atuais

Vantagens do projeto:

- O mundo exige que as pessoas estejam sempre atentas com as questões do contemporâneo. O mundo do trabalho exige versatilidade, criatividade e capacidade argumentativa. O projeto busca auxiliar os adolescentes nesse percurso formativo.
- O projeto auxilia na construção de análise interpretativa do mundo, algo que é cobrado no próprio ENEM (mais que questões de conteúdo).
- Os adolescentes são levados a desenvolverem a capacidade

¹⁷ A primeira versão do projeto elaborada por mim.

argumentativa e de pesquisa.

– Os adolescentes estão em contato com uma professora que intermediará questões e os auxiliará nessa busca por um raciocínio argumentativo

Após o fim do projeto, estas foram algumas das possibilidades que eu consegui analisar, avaliar e definir como os pontos mais fortes e positivos. Para analisar as possibilidades e limites de um currículo livre no contexto que está exposto, podemos nos inspirar e nos referendar na obra da educadora e feminista Bell Hooks (2017).

O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem (HOOKS, 2017, p.16).

Conforme dito no capítulo anterior, manter o interesse, independente da vontade dos responsáveis de que eles estivessem ali, mas por eles próprios, fase configurou maior desafio desse projeto. Poder reorganizar meu cronograma de acordo com as expectativas e anseios, fazendo um equilíbrio entre as necessidades pedagógicas e emocionais dos alunos num momento tão desafiador para todos, foi uma das principais e mais agregadoras vantagens desta prática.

O anseio não era pela nota. Não era por desempenho escolar. Não era por medo do fracasso escolar. O anseio era pela troca, pela busca, pela escuta afetiva, por alguém que entendesse de fato o quanto era chato estar privado da convivência escolar e dos amigos. O quanto ficar fazendo listas à distância poderia ser enfadonho e desestimulador. Não dava para ser “chato”. Não poderia ser “chato”. Não deveria ser “chato”. Deveria sim, ser estimulante, desafiador, dialogado, expressivo e, principalmente, afetivo. Por mais bonito que esta ideia possa parecer na teoria, precisamos entender o quanto ela é complicada de se pôr na prática, especialmente num ambiente extra escolar. A nossa formação, enquanto professores, ainda é uma formação enrijecida. Para ser libertador, precisei (e se outros professores quiserem se inspirar e tentar também) me libertar de algumas amarras de opressão, enquanto professora, amarras estas de necessitar ser aprovada e validada como uma professora conteudista, como alguém que deveria estar em um pedestal. Independente das nossas ambições pessoais como pesquisadores, a nossa função é

agregar no ganho de raciocínio crítico por parte dos alunos, e não ser somente uma palestrante eficiente.

Qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. (...). Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. (...) O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo (HOOKS, 2017, p.18).

Outro ponto importante de ser contemplado está relacionado à citação acima. Para gerar o interesse, o estímulo, o debate e os diálogos que as aulas propunham, era necessário a participação de todos. Claro que devemos levar em consideração as características pessoais de personalidade de cada aluno, alguns sendo mais expansivos e expressivos e outros mais tímidos. Assim como em uma sala de aula tradicional, era meu dever também observar e promover possibilidades para que todos os alunos pudessem se expressar, tecendo comentários e tirando suas dúvidas. Para promover esse ambiente diverso e democrático de expressões, utilizava algumas estratégias, como me referir a algum aluno em questão pelo próprio nome, perguntando sua opinião de forma direta - “o que você pensa sobre isso, fulano?” ou “qual é a sua opinião sobre a opinião do seu colega, fulana?” - para chamar a atenção para mim, verificar se ele ou ela estava mesmo prestando atenção e estimular sua fala. As melhores aulas ocorreram quando todos participaram (sendo um grupo de doze pessoas era algo possível de acontecer se todos estivessem engajados e em sintonia).

Um dos temas que gerou mais sucesso e, por isso, durou mais que uma semana foi a semana da música. Pedi para eles que me enviassem os seus referenciais musicais, (quais artistas e músicas eles mais gostavam). Ao receber as respostas, planejei aulas que “*linkavam*” essas respostas ao contexto histórico. Nós ouvíamos as músicas/artistas na aula e depois estudávamos o contexto da produção musical. Por exemplo:

Aula: “Rock, Década de 60 e Movimento Hippie”¹⁸

Beatles: “yesterday all my troubles seemed so far away”

- Composto por John Lennon, Paul McCartney, George Harrison e Ringo Star,

¹⁸ Aula feita por mim para o projeto.

os Beatles marcaram não só uma geração, como também uma era.

- Em 1964 os Beatles se apresentaram ao vivo pela primeira vez no Ed Sullivan Show.

O que estava acontecendo no mundo...

- Mundo bipolarizado entre Estados Unidos (capitalista) e União Soviética (comunista) em um contexto pós II Guerra Mundial. Denominamos essa parte da história como Guerra Fria, uma fase de disputas políticas, econômicas, territoriais e, principalmente, ideológicas.
- O movimento hippie surge nesse cenário, como um movimento libertário em todas as áreas especialmente no comportamento ao gerar questionamentos sobre a vida, o consumo e a liberdade. Isso se manifestava também nas artes.

Portanto, o prazer em aprender movimenta o próprio aprendizado em si, gerando conhecimentos e trocas, além de um ambiente de estímulo intelectual proveitoso.

(...) o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula (HOOKS, 2017, p.21).

A possibilidade de ter um ambiente criativo e livre, em que ajustes relevantes poderiam ser feitos, proporcionou que alunos tivessem acesso a conteúdos escolares de forma mais lúdica e interativa, orientados por **eixos temáticos**. No caso das aulas de música, eu procurei ajustar as respostas que eles me enviaram de seus gostos pessoais numa linha cronológica para que pudéssemos traçar também uma progressão com antecedentes, causas e consequências (referenciais muito utilizados nas aulas de história tradicional), mas inseridos no contexto do eixo temático escolhido: “música”. No último dia de balanço final do curso, perguntei quais temas eles mais gostaram de trabalhar e a semana da música apareceu dentre as mais votadas.

Portanto, posso classificar como positiva a experiência inovadora na teoria e difícil de exercer na prática, que é o poder da escuta afetiva. De levar em consideração

os anseios, vontades e necessidades pedagógicas e de aprendizagem por parte dos alunos. Todos ganham, pois eles potencializam o aprendizado com prazer e alegria e o professor sente que realmente está fazendo a diferença em um processo que o aluno pode e deve ser protagonista.

Podemos admitir que a convivência amorosa com os alunos e na postura curiosa e aberta que assumem provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer. É assim que podemos falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (OLIVEIRA, 2008, p.10). O aluno protagonista é aquele dito acima: o sujeito “sócio-histórico-cultural” do seu conhecimento. Para tal, nós, enquanto professores, precisamos incentivar que este sujeito floresça.

Na primeira aula do curso, eu fiz questão de alertá-los sobre a nossa agência enquanto pessoas no mundo. Somos seres históricos e, apesar de muitas vezes não percebermos, as nossas atitudes impactam a nível micro e macro.

A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessárias às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados (OLIVEIRA, 2008, p.10).

Infelizmente, a violência com que tratamos crianças e adolescentes em nossa sociedade, que podem ser traduzidas em frases como “apanhei e não morri”, “me entupir de doces e não morri” (como se o fato de não morrer, anulasse traumas e prejuízos) nos faz autoritários e rígidos na nossa prática profissional, muitas vezes de forma involuntária. Faz-se urgente a necessidade de sermos amorosos. De desenvolvermos uma prática educacional amorosa. Que respeite os limites do outro. Que nos tire do nosso “pedestal” educacional que o lugar de professor(a) muitas vezes promove.

Tenho um exemplo interessante a citar sobre as aulas do curso: um dos eixos temáticos que estava programado para trabalhar, conforme previsto no plano de curso, era “Racismo Estrutural”. Nesta turma, composta por 11 alunos, eu tinha 2 alunos negros, um menino e uma menina. Preciso relembrar o contexto sensível que estávamos vivendo, ao qual eu me referi como “tempos de cólera”. Apesar do racismo estrutural ser um tema mais do que atual, mais do que necessário, estávamos vivendo um trauma histórico de grandes proporções, que era o isolamento propiciado pela pandemia do covid-19. No caso de adolescentes, este impacto também era muito

grande. Portanto, resolvi sair do meu pedestal de professora e perguntei diretamente aos alunos se eles se sentiam confortáveis em trabalhar este tema. Se estavam confortáveis com a forma com a qual eu vinha trabalhando este tema. Posso dizer que eles ficaram espantados por eu fazer esta pergunta a eles. As respostas foram “tudo bem, professora”, “imagina, professora” ou “tá tudo certo, professora”. Resolvi fazer deste momento um momento pedagógico. Expliquei que não importava se eu era professora. Se eu era formada pela UFRJ. Se estava fazendo uma especialização em Pesquisa em Ensino de História pelo Colégio Pedro II. Que eles eram adolescentes, que estavam passando por um momento difícil, e que eu não podia tratar temas que os tocavam profundamente sem perguntar como eles se sentiam a respeito. Que não podíamos desligar o Google Meet se eles iam ficar com questões incômodas na cabeça. Que a minha responsabilidade para com eles, deveria ser maior do que isso, principalmente diante do cenário que estávamos vivendo.

Ou seja, faz-se urgente sermos amorosos. Precisamos aliar amorosidade à prática. E, como este TCC se propõe a fazer uma análise da prática pensando sobre possibilidades e limites de um “currículo livre” ou, ao menos, mais flexível, posso dizer que exercer a nossa pedagogia com uma ética amorosa é uma das possibilidades.

Quando vivemos de acordo com uma ética amorosa, aprendemos a valorizar mais a lealdade e o compromisso com laços duradouros do que o crescimento material. Embora ter uma carreira e ganhar dinheiro continue sendo importante, isso nunca vem antes da valorização e do cuidado com a vida e o bem-estar humanos (HOOKS, 2021, p.124).

Esta é a possibilidade que este TCC, com páginas limitadas, pode trazer de mais contundente. Tinha uma frase que eu dizia sempre, tanto para eles, como para os responsáveis: “Se eu não gostasse de vocês e se vocês não gostassem de mim, este trabalho não teria tido o sucesso que teve”. Apesar do fim do curso, a maioria dos alunos ainda me seguem no meu perfil profissional no instagram (@profhistoria_brunabonfeld¹⁹) e curtem/comentam minhas postagens.

Infelizmente, segundo bell hooks²⁰, a sala de aula tradicional ainda não oferece como possibilidade o exercício contínuo da ética amorosa. Devido às pressões e

¹⁹ Neste perfil, pode-se encontrar uma parte da minha produção educacional, que disponibilizo, em uma tentativa de transcender os muros da Academia e para continuar atuando, independente de oportunidades formais de ensino, além de divulgar o meu trabalho.

²⁰ O sobrenome da autora em letras minúsculas, é referente a uma escolha da mesma, em valorizar a sua obra acima de seu nome.

demandas pelos conteúdos expostos de formas tradicionais que atendem uma demanda avaliativa, estamos limitados em exercer o afeto. Apesar das dificuldades, precisamos defender uma ética amorosa em sala de aula, pois é a partir desse universo micro que podemos ter um “horizonte de expectativa”²¹ que nos permita expandir para um universo macro.

A preocupação em relação ao bem coletivo de nosso país, de nossa cidade, ou vizinhança, baseada em valores amorosos, faz com que todos busquemos nutrir e proteger esse bem. Se todas as políticas públicas fossem criadas no espírito do amor, não teríamos que nos preocupar com o desemprego, as pessoas em situação de rua, o fracasso de escolas em ensinar às crianças ou os vícios.

Se uma ética amorosa influenciasse todas as políticas públicas nas metrópoles e nas cidades, os indivíduos convergiriam e planejaríamos programas voltados ao bem-estar de todos (HOOKS, 2021, p.134).

Estamos chegando ao fim do capítulo e ainda não traçamos os limites desta prática. Podemos citar alguns:

- 1) Esta prática se deu em um evento extraordinário, dentro de um contexto único. Porém, sabemos que este contexto, o da educação não-formal, está aumentando, seja pelas vias do *homeschooling*²², seja pela falta de oportunidades de empregos formais na área da educação para professores recém-formados (que foi o meu caso).
- 2) Esta é uma prática na qual o medo não pode estar incluso. Precisamos subverter a ordem em que fomos formados, acreditando nas potencialidades que o “ser livre” (ainda que com restrições, limitações e questionamentos²³) possa existir, mas é difícil ser desconstruir, ainda que necessário:

Em nossa sociedade, falamos muito do amor e pouco do medo. Todavia, estamos terrivelmente apavorados o tempo todo. (...) O medo é a força primária que mantém as estruturas de dominação. (...) Quando escolhemos amar, escolhemos nos mover contra o medo - contra a alienação e a separação. A escolha por amar é uma escolha por conectar - por nos encontrarmos no outro (HOOKS, 2021, p.129).

Ainda falando sobre medo, tive um aluno que “subvertia” a ordem hierárquica da sala de aula. Foi o mesmo aluno ao qual mencionei anteriormente que eu brincava

²¹ Termo referente ao historiador alemão Reinhart Koselleck.

²² Termo referente ao ensino domiciliar, conforme visto no capítulo anterior.

²³ Pode-se refletir um pouco mais sobre esta temática em *Liberdade para ser livre da autora e filósofa proeminente no século XX*, de Hannah Arendt (ANO).

que era meu “colega de profissão”. No início, confesso que tive medo sobre o que ele agregava à aula. Afinal, como os outros se sentiriam se vissem que ele “sabia mais”? Porém, a verdade estava para além disso e rodeia o ego acadêmico das ciências humanas que é a vaidade intelectual, o “descer do pedestal”.

Quando eu perdi o medo, eu entendi que, apesar de muito saber, ele ainda precisava de orientação para que todo o conhecimento que ele tinha acumulado fosse direcionado. Professores têm medo de errar ou terem a sua autoridade questionada. Entretanto, será que a autoridade condiz com uma educação libertadora e amorosa?

- 3) Portanto, esta é uma prática em que precisamos deixar de lado o nosso autoritarismo. Esse aluno, com toda certeza, aprendeu muito comigo. Mas com mais certeza ainda, posso dizer, que eu aprendi muito com ele.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma, e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência. (...). Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Todas as “limitações” acima descritas, estão relacionadas com a nossa tradição da educação formal, mas também com um processo íntimo de autoanálise que por diversos motivos não fazemos. O processo de analisar a prática faz parte também do trabalho do professor, que, por uma série de fatores como sobrecarga e desvalorização, não fazemos. Porém, analisar a prática ainda é uma das formas mais positivas de renovação e atualização na nossa área.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p.38-39).

Encaro como positivo o saldo desta experiência. A escrita deste TCC ajuda no amadurecimento desta perspectiva. Aqui analisei somente a primeira parte dessa experiência que foi o modelo remoto entre Junho/Julho até Setembro. É importante ressaltar que no início do ano seguinte, os responsáveis tiveram interesse em voltar com o grupo, tendo em vista que, apesar das aulas estarem acontecendo de forma remota no CAP-UERJ, ainda existia uma necessidade de diálogo e troca que a

imposição do currículo tradicional impunha e que, sem a interação social que o ambiente escolar proporciona, acaba por deixar essa lacuna na rotina dos adolescentes. O retorno dos responsáveis abriu margem para, posteriormente ainda no decorrer de 2021, termos o modelo semipresencial, com um encontro mensal em um ambiente aberto para respeitar os protocolos de segurança ainda relacionados ao COVID-19, o que culminou em um modelo totalmente presencial, em meados do mesmo ano na Casa 20.²⁴

Com a finalização deste trabalho e entendendo que esta foi uma experiência agregadora e estimulante que realmente gerou bons frutos e resultados tanto para mim enquanto profissional como para os estudantes que me acompanharam no decorrer desses dois anos, pretendo inscrever este projeto em editais de cultura e educação para que novos alunos e novas alunas possam ter a oportunidade de desfrutar de um projeto de ensino em história que, em diálogo com o currículo tradicional, abre margem para novas discussões e possibilidades enriquecedoras, que muitas das vezes não é possível fazer devido às demandas do ensino tradicional.

Espero também que o registro dessa experiência auxilie e inspire outros professores(as) em suas práticas, dentro e fora da sala de aula, possibilitando novos diálogos e debates ao mesmo tempo que estreitamos laços como pares. É importante ressaltar também que a intenção não foi descartar o currículo tradicional. Como vimos, o currículo tem sua forma e função, que fazem parte da organização e prática pedagógicas. O que proponho aqui é adicionar novas possibilidades de ensino.

²⁴ Casa de atendimento psicológico que apoiou o projeto, cedendo uma sala de forma gratuita, localizada na Tijuca, Rio de Janeiro.

5 PRODUTO PEDAGÓGICO

É importante ressaltar que este produto já foi colocado em prática no projeto “O que será história”. Analisaremos o plano de aula da primeira aula de apresentação aos alunos e apontaremos as mudanças necessárias, refletindo principalmente o fato que a aula aborda diretamente o sentimento dos alunos a respeito da quarentena, do isolamento social e do medo de que o mundo estava vivendo naquele momento, sem vacina. Após a análise da aula, que tem um contexto histórico mais específico, proporei uma mudança de perguntas, a fim de adequá-la para o contexto atual.

Além de abordar alguns raciocínios e conceitos históricos inseridos no contexto da pandemia da COVID-19, a aula também visava conhecer especificamente cada aluno, afinal seríamos um grupo bem menor do que o de uma sala de aula regular e com mais tempo disponível para aproveitar o que eles poderiam agregar de conhecimento, valor, opiniões e gostos individuais. Conforme visto acima, esta abordagem fez toda a diferença para o resultado positivo do trabalho. Para a parte de apresentação, fiz algumas perguntas, tanto a nível pessoal quanto a nível da relação deles com a disciplina história. A pergunta final: “qual livro você mais gosta?” vem da minha percepção pessoal de que a leitura é uma ponte fundamental entre as pessoas, assim como da minha percepção profissional que a mesma pode e deve ser uma grande aliada da disciplina história. Esta primeira rodada de perguntas me auxiliou com a aproximação dos alunos através da famosa expressão “quebrar o gelo”. Como estratégia, adotei a de ir anotando os nomes dos alunos e palavras-chave referentes às suas respostas para poder consultar posteriormente. Além de conhecê-los melhor, o objetivo da aula em si, era trazer uma reflexão do presente à luz da história ou, no caso, alguns dos conceitos que a própria metodologia da história trabalha muito bem e que precisamos para podermos analisar e avaliar determinado período, conforme podemos analisar no plano de aula abaixo.

Tabela 4 - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP-UERJ

Projeto: “O que será história?”					
Plano de Aula - Aula 01					
Disciplina: História					
Professora: Bruna Bonfeld					
Tema: “O que será História?”					
Público Alvo: 8º ano					
Objetivo Geral: Apresentar o Projeto "O que será história", conhecer a turma de alunos e debater as questões atuais do Brasil e do mundo, referentes a covid-19, à luz de alguns conceitos históricos.					
Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Atividades dos alunos	Cronograma	Recursos
Apresentação do curso com o meme: "Vou aproveitar a quarentena para estudar"	<p>Apresentação: meu nome, a disciplina que trataremos juntos, minha idade e o livro que mais gosto de ler.</p> <p>Apresentar também que este curso não será somente de "conteúdos" que eles veem normalmente na escola, mas sim que teremos bastante diálogos, interações e trocas. Perguntar se eles se identificam com o meme e porquê.</p>	Explicação sobre os objetivos do curso e uma aproximação mais leve, através do meme apresentado.	Ouvir a professora e interagir com comentários e respostas sobre o meme.	15	Slides

<p>Conhecer melhor e mais profundamente os alunos que me acompanharão no decorrer desses 3 meses.</p>	<p>Perguntas: nome; idade; se gosta ou não de história; qual livro mais gostou de ler; se já sabe qual profissão deseja seguir, se sim, qual.</p>	<p>Conhecimento sobre os gostos e particularidades de cada aluno (já que seremos 11) para poder inserir esses mesmos gostos pessoais no decorrer das próximas aulas.</p>	<p>Participação individual, respondendo oralmente às questões solicitadas.</p>	<p>10</p>	<p>Apresentação oral</p>
<p>Discutir conceitos e concepções históricas de acordo com o contexto dos coronavírus</p>	<p>1) Olhar para o passado em busca do presente. 2) Partir das questões e dos questionamentos do presente. O que me aflige hoje? 3) Exemplo: árvore genealógica e identidade</p>	<p>Debates com os alunos às questões propostas, para aproximá-los de conceitos e concepções históricas, a partir do momento que eles estão vivendo.</p>	<p>Participação coletiva, em que todos prestam atenção interagindo e debatendo com os colegas e a professora.</p>	<p>15</p>	<p>Slides.</p>

<p>Discutir e aprofundar conceitos e concepções históricas a partir de um específico, que é o "tempo"</p>	<p>Como vocês se relacionam com o tempo? Já pararam para pensar nisso? Será que voltaremos ao que éramos sem mudarmos em nada? Tem como sermos, enquanto sociedade, igual no pós pandemia? Se não? Por que não?</p>	<p>Aprofundar a concepção de tempo histórico a partir da vivência, hipóteses e conjecturas dos alunos.</p>	<p>Participação coletiva, em que todos prestam atenção interagindo e debatendo com os colegas e a professora.</p>	<p>20</p>	<p>Slides</p>
<p>Interligar os tempos históricos: presente, passado e futuro.</p>	<p>O que vocês esperam para o pós pandemia? Para a vida de vocês e para o mundo? Vocês conseguem enxergar um futuro, ou ainda não?</p>	<p>Trabalhar com os alunos as suas perspectivas de futuro, diante de um momento de tantas incertezas, oferecendo também apoio emocional como educadora/p rofessora</p>	<p>Reflexão individual para compartilhamento coletivo, com os demais colegas e a professora</p>	<p>25</p>	<p>Slide</p>
<p>Perguntar pra os alunos às expectativas deles diante do curso e se era isso que eles esperavam</p>	<p>Era esse tipo de aula que vocês esperavam? Depois dessa apresentação, qual é a expectativa de vocês?</p>	<p>Tranquilizar os alunos sobre ser "uma aula só conteudista".</p>	<p>Reflexão individual para compartilhamento coletivo, com os demais colegas e a professora</p>	<p>25</p>	<p>Diálogo.</p>

Explicar a atividade de pesquisa para a próxima aula.				10	
---	--	--	--	----	--

Fonte: O autor, 2022.

Para nossa surpresa (minha e deles), esta foi uma aula bastante interativa, na qual eles puderam compartilhar sobre os sentimentos envolvidos com as questões pandêmicas e fazer uma associação com os conceitos e concepções históricas abordadas. Ao final da aula, uma questão interessante que ocorreu foi quando eu perguntei para eles sobre a expectativa do curso. Muitos disseram ter pensado ser “mais uma aula chata de história, com nomes e datas”, mas eles ficaram aliviados de saber que a proposta era ter mais diálogos e reflexões a partir do tempo presente.

É importante ressaltar que neste período vivemos uma nova realidade no tocante à pandemia do coronavírus, pois, como esperado, a vacinação reduziu muito a letalidade da doença. Portanto, para adaptar esta atividade, precisaríamos fazer novas perguntas, como “O que vocês acham que a sociedade mudou após a pandemia?”, “Mudou alguma coisa, se sim, o que? Se não, o que?”, “A respeito do comportamento social das pessoas, vocês acham que as pessoas realmente se tornaram menos egoístas e mais empáticas, como era conversado no contexto da pandemia?”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de um trabalho formal que finaliza uma importante etapa em busca do título de Especialização em Ensino de História, este TCC também é um projeto pessoal de registro de uma prática única e autoral, que tive a oportunidade de exercer durante um período muito sensível do mundo. Existem vários fatores que dificultam e, até mesmo, impossibilitam o registro da prática pelos professores, desafios estes que envolvem diretamente o cotidiano e a rotina do ambiente escolar e da sala de aula. A falta de troca com os demais colegas professores também é um fator prejudicial, pois crescemos e amadurecemos com a troca. A Especialização me ajudou com o direcionamento desta percepção, sobre a importância do registro da prática. Registrando, nós elaboramos e reelaboramos ideias, concepções, possibilidades, limites, e resultados de acordo com o perfil de estudantes que temos, aplicando assim à teoria no nosso dia a dia e aperfeiçoando a nossa profissionalidade, necessidade esta que nunca estanca.

O mundo está em constante movimento e mudança. Se o aluno de ontem não é o aluno de hoje, o professor de ontem não pode nem deve ser o professor de hoje. Talvez a beleza do ensinar também reside na sua capacidade e urgência de reinvenção. Precisamos nos reinventar para atender cada vez mais um aluno sedento de mundo, capaz de elaborar muitas respostas para o que o cerca, mas talvez com uma certa dificuldade em elaborar perguntas, pesquisar ou buscar fontes de pesquisa que sanem a sua curiosidade de mundo. Afinal, como Paulo Freire (2008) dizia, “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Precisamos exercer um movimento dialético de refletir sobre a prática.

Espero que este TCC possa contribuir tanto para as discussões de análise sobre teoria do currículo, tendo em vista a experiência tão fora do usual, quanto para inspirar colegas que talvez neste momento estejam se sentindo “enrijecidos” com a sua prática. As possibilidades da educação são enormes, pois somos seres humanos lidando com outros seres humanos. Se conseguirmos lembrar disso, ensinar talvez se torne mais fácil e prazeroso.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

AURÉLIO. (2022). **Equidade**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/equidade/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e Equidade: Qual é a medida da justiça social? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1574>. Acesso em: 26 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à práticas educativas**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Carmem. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA DE, Margarida Maria Dias. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante Editora, 2021.

NÓVOA, Antônio. (2019). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 19/05/2022

Paraíso, Marlucy. (2015). **Um currículo entre formas e forças**. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18443>. Acesso em: 25/09/2021.

PEREIRA, Júnia. **Fazer a sua própria escola**, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Gisele Lopes do. **Currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro:** reflexões sobre a disciplina biologia. Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução as teorias do currículo. Minas Gerais: Autêntica, 2017

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **“Escola? Não, obrigado”:** Um retrato da *homeschooling* no Brasil. Brasília: 2012

Anexo A – Aula 01: “O que será história?”: Debate prévio sobre covid 19 e isolamento social. O que a história tem a ver com isso?

Aula 01 - “O que será História?”

Debate prévio sobre Covid-19 e isolamento social. O que a História tem a ver com isso?

Bruna Bonfeld

“VOU APROVEITAR A QUARENTENA
PRA ESTUDAR”



@rotadolazer



Bruna Bonfeld

Apresentação

Nome: Bruna

Idade 28 anos

Formada em História Bacharelado e História Licenciatura pela UFRJ

Gosto de ler literatura e meu livro preferido é Harry Potter e a Pedra Filosofal.

Bruna Bonfeld

História é passado e presente

- Olhar para o passado em busca do presente.
- Partir das reflexões e questionamentos do presente. O que me aflige hoje?
- Exemplo: árvore genealógica e identidade.

Bruna Bonfeld

quando você descobre que seu estilo de vida diário é chamado de "quarentena"



Bruna Bonfeld

O tempo: questões.

Como vocês se relacionam com o tempo? Já pararam para pensar nisso?

Será que voltaremos ao que éramos sem mudarmos em nada?

Tem como sermos, enquanto sociedade, igual no pós pandemia?

Se não? Por que não?

Bruna Bonfeld

Perspectiva de futuro

O que vocês esperam para o pós pandemia? Para a vida de vocês e para o mundo? Vocês conseguem enxergar um futuro, ou ainda não?

Bruna Bonfeld

ROCK, DÉCADA DE 60, MOVIMENTO HIPPIE

Dos Beatles aos Novos Baianos.

BEATLES “YESTERDAY ALL MY TROUBLES SEEMED SO FAR AWAY”

- Composto por John Lennon, Paul McCartney, George Harrison e Ringo Star, os Beatles marcaram não só uma geração, como também uma era.
- Em 1964 Os Beatles se apresentaram ao vivo pela primeira vez no Ed Sullivan Show.



O QUE ESTAVA ACONTECENDO NO MUNDO...

- Mundo bipolarizado entre Estados Unidos (capitalista) e União Soviética (comunista) em um contexto pós II Guerra Mundial. Denominamos essa parte da história como Guerra Fria, uma fase de disputas políticas, econômicas, territoriais, como também (e principalmente) ideológicas.
- O movimento hippie surge nesse cenário, como um movimento libertário, em todas as áreas, mas fundamentalmente no comportamento, aos questionamentos sobre a vida, consumo, liberdade e isso se manifestava através também das artes.

NOVOS BAIANOS - ACABOU O CHORARE



Formado em 1969 por Pepeu Gomes, Moraes Moreira, Paulinho Boca de Cantor e Baby do Brasil, os Novos Baianos marcaram a história da MPB brasileira, ao misturar literalmente rock e samba e produzirem um dos álbuns musicais mais icônicos da música brasileira - Acabou o chorare - reconhecido internacionalmente. O disco foi eleito pela revista Rolling Stones como o melhor disco da história da música.

ENQUANTO ISSO NO BRASIL...

- Os ventos que sopravam lá, sopravam cá. A influência dos movimentos libertários da década de 60 do século XX também influenciava a música brasileira. E aqui no Brasil víamos mais claramente essa influência através da Tropicália.
- Os Novos Baianos colocaram em prática o verdadeiro conceito de comunidade hippie. Moravam todos juntos, criavam música juntos, tinham a estética relacionada à época e viviam um modo de vida libertário-não convencional.

Anexo C – Apresentação do Projeto “O que será História?”

Apresentação do Projeto “O que será história”

Professora Bruna Bonfeld
@profhistoria_brunabonfeld
bonfeldbruna@gmail.com

Quem sou eu?



- Professora formada em História pela UFRJ (bacharelado e licenciatura)
- Pós-graduanda em pesquisa em ensino de história pelo Colégio Pedro II.
- Pós-graduanda em Psicopedagogia.
- Professora em pré-vestibulares comunitários (PECEP Educação; CEP MLK)
- Professora em projetos sociais de reforço escolar (Potenciação Trapicheiros).
- Professora on-line pela plataforma Guimarães Elite de Ensino.
- Professora autônoma.
- Professora do Projeto “O que será em história” - em vigor desde 2020.
- Professora do Projeto “Ser criança é...!”

O que é o projeto?

- O projeto “O que será história” visa um formato de grupo de estudos, **que extrapola o conteúdo curricular de história tradicional**. Em diálogo com outras disciplinas humanas (em uma perspectiva de interdisciplinaridade), como por exemplo filosofia e sociologia, se busca uma reflexão ativa do presente, resgatando processos históricos relacionados a esse mesmo presente.
- **O projeto trabalha com as diversas temporalidades:** angústias, dúvidas e dilemas do Brasil e do mundo contemporâneos, buscando respostas no passado (na história), em uma perspectiva de futuro.
- O projeto promove diálogos e debates, permitindo aos adolescentes expressarem suas opiniões, sentimentos, reflexões, com a orientação de uma professora.

Vantagens do Projeto:

- O mundo exige que as pessoas estejam sempre atentas com as questões do contemporâneo. O mundo do trabalho exige versatilidade, criatividade e capacidade argumentativa. O projeto busca auxiliar os adolescentes nesse percurso formativo.
- O projeto auxilia na construção de análise interpretativa do mundo, algo que é cobrado inclusive no próprio ENEM (mais que questões de conteúdo).
- Os adolescentes são levados a desenvolverem a capacidade argumentativa e de pesquisa.
- Os adolescentes estão em contato com uma professora que intermediará questões e os auxiliará nessa busca por um raciocínio argumentativo.

Jogos Vorazes e Capitalismo

Análise do filme.

Nessa nova realidade, dois jovens de cada distrito, entre 12 e 18 anos, são escolhidos para participar de um reality show mortal - um misto de entretenimento e intimidação do governo. No programa, chamado **Jogos Vorazes**, os adolescentes devem lutar um contra o outro até que reste apenas um sobrevivente.

Primeira rodada de perguntas:

- 1) As principais diferenças de modos de vida entre os habitantes da Capital e do Distrito 1, em relação aos habitantes dos Distritos finais (10,11,12)
- 2) Em que sentido a competição Jogos Vorazes evidencia essas desigualdades.
- 3) Qual a interpretação que você dá para o final do filme?

Jogos Vorazes e política

“Seneca, por que você acha que temos um vencedor?”

“Esperança é a única coisa mais forte que o medo. Um pouco de esperança é eficaz, muita esperança é perigoso. Faíscas são boas enquanto são contidas.”

(Presidente Snow em Jogos Vorazes)

Jogos Vorazes e sociedade...

Análise de cenas:

- Primeiro ato de rebeldia de Katniss: “Eu me voluntario como tributo”
- Sociedade do espetáculo e como isso é representado no filme.
- Em que sentido nos alimentamos do sofrimento alheio sem nos questionarmos ou até sem nos darmos conta disso.
- Onde podemos encontrar disputas políticas no decorrer do filme.
- O que a morte de Rue significa para a história do filme?

Questões finais

- O arco da história: o passo a passo de Katniss.
- Em que sentido nos aproximamos do tipo de sociedade descrita em Jogos Vorazes?
- O que o capitalismo e jogos vorazes tem em comum?
- Como podemos evitar chegar em um modelo de sociedade aproximado do que é narrado no filme?
- O que o final do filme tem a ver com todas essas questões?