

## APRENDENDO A SER PROFESSOR DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISE

Carlos Almeida de Sá<sup>1</sup>  
Maria Arleilma Ferreira de Sousa<sup>2</sup>  
Mônica Emanuela Nunes Maia<sup>3</sup>

### RESUMO

O trabalho tem como objetivo problematizar a experiência do processo de formação de professores através das vivências realizadas no curso de História da Universidade Regional do Cariri – URCA, sobretudo a partir das discussões realizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado II e III e das disciplinas de História Contemporânea, do Brasil, Ceará e do Cariri. Atualmente ser professor no Brasil é assumir riscos, pois pautado em discursos fascista existem várias ideias e projetos que criminalizam a atuação do professor em sala de aula. Projetos esses como Escola sem Partido que fere um conjunto de princípios Constitucionais. Nesse sentido, a função do professor em formação na agenda atual é assumir uma política de enfrentamentos diante o atual contexto. Para sistematizar o desenvolvimento teórico-metodológico do trabalho o pensamento de FREIRE (1996) nos é essencial para pensar a Educação como meio de transformação social.

**Palavras-chave:** Professor de História, Experiência de Estágio, Educação.

### INTRODUÇÃO

As discussões presentes neste trabalho estão relacionadas a vivências no decorrer da formação acadêmica, em meio a dúvidas pessoais, mudanças políticas, anseios e prazeres diante um complexo processo de construção de identidade enquanto futuro professor de história. Não é a pretensão desse texto detalhar a trajetória formativa de um profissional de educação bem como apresentar uma receita que defina os passos a serem seguidos em uma graduação. Fazemos aqui uma reflexão a partir de experiências e aprendizados proporcionados pela convivência com diferentes sujeitos que contribuíram decisivamente no percurso do encontrar-se na formação docente; tendo como principal motivação reafirmar as possibilidades para uma formação significativa diante um contexto social e político que institui abordagens antidemocráticas sobre a educação nesse fim de década.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri- URCA, [carlinhosweres@gmail.com](mailto:carlinhosweres@gmail.com);

<sup>2</sup> Mestre em História na Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Professora do departamento de historia da Universidade Regional do Cariri (URCA), [arleilmasousa@hotmail.com](mailto:arleilmasousa@hotmail.com);

<sup>3</sup> Mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará- UFCE. Professora do departamento de historia da Universidade Regional do Cariri (URCA), [monicaemanuelanm@gmail.com](mailto:monicaemanuelanm@gmail.com)

Como nos lembra Brandão (1995) a educação como um aspecto da prática social que também é historicamente produzida se resignifica, e carrega consigo elementos culturais que serviram, e ainda servem, como orientadores de integração, aprendizagem e exclusão de pessoas. Quando se analisa a lógica dessas ressignificações temporais sobre a educação em dada sociedade percebe-se que determinados aparelhos e agentes educacionais como escola e professores, por exemplo, são coagidos a agir de acordo com os interesses sociais e políticos promovidos pela dinâmica das sociedades em que os sujeitos estão inseridos.

Em seu mais recente livro publicado a historiadora e antropóloga brasileira Lilia Schwarcz (2019) especifica e particulariza um princípio herdado pelos brasileiros desde a escravidão: o autoritarismo. Essa “qualidade” cultural embora vestida por um manto de tolerância ao longo da história como forma de propagandar uma cordialidade nacional, na verdade nunca escondeu as bases do projeto de nação projetada a partir de um discurso conservador tendo como artifício da sua reprodução a própria educação escolar (SAVIANI, 2010).

Em tempo corrente essa herança autoritária é reacendida em contexto nacional a partir de uma lógica excludente estrategicamente patrocinada por interesses partidários. Da mesma forma, sustentadas por princípios ideológicos disfarçados de “neutralidade” se é pregado por alguns grupos e as novas lideranças políticas nesse fim de década a chamada “limpeza ideológica”, que propõem, antes de mais nada, negar por artifício do autoritarismo direitos considerados fundamentais em uma democracia: a liberdade do pensar criticamente e a curiosidade do ver e perceber o diferente (FREIRE, 1996), para assim buscar por intermédio de um “ensino apartidário” maneiras de legitimar determinada ideologia<sup>4</sup>. Conforme assinala Ximenes

“Neutralidade” não é um valor constitucional, já que é incompatível com a própria definição de Estado Democrático de Direito, que tem no estabelecimento de objetivos políticos, como “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e “promover o bem a todos, sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Constituição, art. 3º), eixo central de sua própria justificação. Ou seja, do ponto de vista constitucional é sobre esses objetivos que se deve construir todas as instituições públicas, inclusive o sistema educacional e as escolas. (XIMENES, 2016, p. 52-3)

---

<sup>4</sup> Ver, por exemplo, o artigo do blog de caráter liberal e conservador Gazeta do Povo. Disponível em <<https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/novo-ministro-da-educacao-tem-enorme-desafio-pela-frente-comocar-por-limpeza-de-lixo-ideologico/>> acesso em 12 de julho de 2019.

Tendo por base esse e outros princípios inconstitucionais o movimento Escola Sem Partido (ESP), ironicamente partidário<sup>5</sup>, vem se revertendo em projetos de lei propagados com velocidade desde 2014 em vários estados e municípios brasileiros. Ao mesmo tempo em que reivindica por parte das instituições de ensino a apresentarem “o outro lado da história” acabam por negar aquilo que julgam incompatível com suas “verdades” o que fere o princípio da pluralidade base fundamental de toda prática educativa (GIROTO, 2016).

Esse forte desejo de negar outras formas de pensamento por um viés autoritário se reverte em propostas de fixação de regras ameaçadoras nas paredes das classes a serem seguidas por professores, denúncias sobre “doutrinação”, e até mesmo propagação de vídeos (ou parte desses) em redes sociais com tom de intimidação sobre exposição de temas que o movimento ESP julga ser diferente do seu pensamento ideológico<sup>6</sup>. Como já sinalizou Freire só ideologicamente se pode matar as ideologias, mas é possível que não se perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. (FREIRE, 1996)

Levando em consideração as diversas problemáticas e discussão sobre o movimento ESP já discutida por educadores e outros especialistas da área educacional<sup>7</sup>. Nos atentaremos aqui a reafirmar possibilidades para um enfrentamento diante o corrente contexto de criminalização do saber, tendo em vista que propostas como o Escola “sem” Partido se revertem atualmente num aspecto negativo que atinge prejudicialmente as representações em torno da formação de professores e ao ensino como um todo (ABRUCIO, 2016 p. 61).

Partindo dessa motivação, as reflexões que orientam a escrita desse material serão relatos de experiências vivenciados em meio a formação no curso de licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri; diante práticas de ensino proporcionadas pelas cadeiras de Estágio Supervisionado II e III (realizado em escolas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, respectivamente) em consonância com algumas discussões teóricas possibilitadas pela disciplina de História Contemporânea I, História do Brasil I e II, História do Ceará e História do Cariri<sup>8</sup> que acabaram contribuindo de forma direta para um melhor desempenho na regência por meio de textos e recursos didáticos.

---

<sup>5</sup> Ver, por exemplo, o anexo do livro *A ideologia do movimento Escola Sem Partido* disponível para download no site <[http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido\\_miolo.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf)> acesso em 12 de julho de 2019

<sup>6</sup> Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/>> acesso em 12 de julho de 2019

<sup>7</sup> O livro *Escola sem Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, organizado por Gaudêncio Frigotto e publicado pelo LPP em 2017, atende inicialmente e de forma satisfatória um entendimento panorâmico sobre o que é, como age e quais as motivações e impactos do movimento ESP, como também projeto de lei, sobre o ensino.

<sup>8</sup> Disciplinas que compuseram a antiga grade curricular do curso de licenciatura em História da URCA presentes no PPPC 2005.1.

## Sobre o medo de ser professor

*“Quero dar aula e não ser presa por conta disso!”*

(Kátia Barbosa, aluna do curso de licenciatura em história da URCA)

A fala da Kátia remete-se as discussões realizadas nas aulas de estágio em História; na ocasião se problematizava questões em relação ao movimento ESP e suas consequências para o ensino escolar. As palavras da colega de classe além de revelar os diversos abusos propostos pelas lideranças do movimento, que já vem atuando em contexto nacional desde 2004, resultam em outras possibilidades de análise: o medo dos futuros professores em exercerem a profissão em meio a esse ataque articulado de “caçada aos professores” e o comprometimento do Ensino de História diante acusações de “doutrinações” a medida que se trabalham determinados temas em sala de aula. Mas em que se sustenta e quais os fundamentos dessa doutrinação?

Para Penna e Silva (2016) essa concepção de doutrinação carregada pelo movimento ESP pode se estender a qualquer problematização de tudo que se acontece no mundo público (por meio de noticiários, livros, filmes, ensino escolar etc.). Nesse sentido, discutir problemas estruturais como formas de enfrentamento de discriminações sociais, religiosas, raciais, de gênero, ou até mesmo questões ambientais em sala de aula — atualmente chamadas de “pautas da esquerda” — se reverte a um fator tortuoso na perspectiva desse movimento como de seus seguidores.

Não seria nenhuma novidade dizer aqui que a disciplina escolar História seria uma das vítimas dessa irracionalidade, o que compromete, entre outras coisas, alguns dos objetivos essenciais dessa disciplina construídos ainda recentemente: estimular o pensamento crítico e formar um cidadão consciente (FREITAS 2010).

De fato, tais objetivos ainda estão longe de ser prioridade se considerado os tantos fatores que moldam os interesses por trás da educação escolar<sup>9</sup>. Sobre tais objetivos a História-disciplina escolar também se é configurada e igualmente construída em meio a esse jogo de interesses; isso não significa dizer que ela se limite apenas ao cumprimento de tais essas exigências. Como nos lembra Circe Bittencourt (2004) existe um caminho percorrido pela

---

<sup>9</sup> Ver mais em MARTINS, André Silva. Todos pela educação: projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>>. Acesso em: 27 de julho de 2019.

história enquanto disciplina, reconfigurada de acordo com interesses de grupos que assumem o poder ou pela perspectiva a qual move a sociedade.

Atualmente, inseridos em um sistema que evoca uma lógica democrática o Ensino de História passa a assumir responsabilidades condizentes com esse sistema como, por exemplo, o respeito as diferenças e a luta contra as desigualdades (FREITAS, 2010). O problema se forma quando esse respeito a ser evocado, a diferença a ser integrada e as desigualdades combatidas assumem um caráter “doutrinatório”.

Para alguns “defensores da democracia” trabalhar determinadas questões em sala de aula não é dever de um professor e muito menos da escola, contudo é necessário afirmar que problematizar essas questões também faz parte do que significa ensinar História (PENNA; SILVA, 2016).

Acreditar que o professor é um doutrinador quando trata das questões pertinentes que estão acontecendo no mundo público (e que isso não seria a matéria objeto da sua disciplina) constitui um equívoco sobre o que faz um educador. Discutir as grandes mudanças políticas, econômicas e culturais que estão acontecendo hoje é parte essencial do ofício do professor. (PENNA; SILVA, 2016, p. 204).

Mesmo diante de um quadro de criminalização do saber, que acabou fazendo parte diretamente do meu período de formação enquanto um professor de História, se viu a necessidade de um enfrentamento político e significativo diante casos de distorções de fatos e acontecimentos históricos. Para além de simplesmente apresentar essas experiências se busca nesse espaço a possibilidade de reafirmar a sala de aula como local de resistência, mesmo ainda estando no período de formação.

### **Compartilhando experiências**

O semestre 2017.2, sem dúvidas, veio acompanhado de responsabilidades de diversos níveis, mas também com muitas possibilidades em relação à problemática “aprender e ensinar história”. Junto com as discussões teóricas proporcionadas pelas cadeiras de História Contemporânea I, e sob as experiências vivenciadas em sala de aula com a disciplina de Estágio Supervisionado em História, alguns questionamentos em torno não só da regência, mas também das problemáticas educacionais presentes cotidianamente em inúmeras escolas foram mais aprofundadas. Tais contribuições constituíram em interiorizações e problematizações em meio aos diálogos constantes sobre o pensamento colonizado que se firmou em nosso âmago e se tornou algo comum, que em vários casos não são discutidas em sala de aula. Ou ainda pior,

quando esses pensamentos são legitimados de forma explícita com abordagens cercadas por tradicionalismo.

O ensino de história é hoje uma área que ganha um importante espaço em meio às linhas de pesquisas acadêmicas, seja em relação a novas indagações sobre a necessidade e importância dessa disciplina para formação cidadã do sujeito ou sobre as novas metodologias e ferramentas que facilitem de forma didática o aprendizado de estudantes e que também proporcionem um pensamento crítico em meio aos variados temas que são propostos em sala. Atualmente encontramos diversos trabalhos de história que dialogam com a literatura, cinema, e até histórias em quadrinhos que trazem consigo discussões interessantes sobre problemáticas necessárias. Porém existem sérios fatores estruturais que muitas vezes nos deixam limitados a trabalhá-los. Uma série de situações, muitas vezes, vergonhosas foi percebida por vários colegas no período do estágio que acabavam por ser verdadeiras antíteses com aulas de Contemporânea I.

“Partilha *democrática* da África”. Essa frase representava à alternativa “correta” de uma questão que pedia aos alunos do nono ano do ensino fundamental ao analisarem uma imagem que simbolizava a Conferência de Berlim ocorrida entre 1884 e 1885, que se refletiria como um dos fatores que levaram a Primeira Guerra Mundial. A imagem em questão tinha ao redor de uma mesa homens bem vestidos observando uma figura central a cortar um bolo. Na lateral desse bolo se lia de forma legível a palavra África.

Essa é uma das experiências compartilhadas por dois colegas dentro do campo de estágio. Cabe ressaltar que a questão compunha a prova bimestral elaborada pela secretaria de educação de uma escola municipal.

Coincidentemente discutimos ainda na faculdade um texto do historiador Marcelo Bittencourt que desconstrói esse discurso. De *democrática*, sabemos que essa partilha não teve nada. Tais considerações que levaram a elaboração dessa questão deixaram de fora inúmeros fatores que motivaram a Conferência de Berlim. Fatores esses que o autor justifica também pelo não conhecimento aprofundado sobre o tema e das incontáveis relações históricas que cercam o continente em questão, o que veio a influenciar por muito tempo no número baixo de contribuições acadêmicas.

As constantes generalizações, que atribuem a ida do europeu à África como uma missão de “levar a civilização, a religião, o comércio e a pacificação” ou que legitimam a tese “assumidamente econômica” em função da partilha, são, muitas vezes, vistas em sala de aula como alheias ao caráter questionador e crítico, além de forma resumida servindo em alguns casos como um processo que convirá mais adiante para se entender os motivos que levaram a

Primeira Guerra Mundial, ficando para trás as resistências do povo africano nesse processo de colonização; a dependência comercial da Europa em relação à África, os reais interesses exploratórios dos europeus sobre o continente e até mesmo entender a conferência de Berlim por outros olhos:

Outro elemento que auxilia na desmistificação da conferência é o fato de que os negociadores foram os próprios embaixadores na Alemanha, não sendo necessário o envio de representantes especiais. A imagem imortalizada da conferência, em que os diferentes representantes europeus rodeiam uma mesa, onde está aberto um grande mapa da África, auxilia na manutenção da ideia recorrentemente apresentada de que a conferência teria sido responsável pela partilha definitiva dos territórios africanos entre as nações europeias. (BITTENCOURT, 2003, p. 5)

Um dos nossos principais deveres enquanto futuros professores de histórias, estando atuando ou não da profissão é entendermos que temos responsabilidades; sendo necessário que prestemos contas das injustiças que ainda perduram nos discursos históricos. É fundamental compreendermos que a história, por muito tempo, carrega consigo orientações perigosas (BLOCH, 2001).

Na região do Cariri Cearense<sup>10</sup>, por exemplo, importantes obras memorialísticas escritas por intelectuais do século XIX apresentam discursos que frequentemente amenizam a escravidão na região colocando-a como “branda” ou utilizando eufemismos que tentam minimizar os efeitos desse sistema, e também conduzir um pensamento sobre uma suposta relação até mesmo de amizade entre senhor e escravo. Em contrapartida, a partir dos estudos feitos nas aulas de História do Cariri, percebemos que essa relação, além de cruel, era intensa e escancarada. Por exemplo, jornais da época como é o caso do *O Araripe* da cidade do Crato, apresentava constantemente em seus anúncios de compra e venda negros em situações de total objetificação.

Peso, altura, cicatrizes entre outros critérios compunham “qualidades” e “defeitos” do escravizado a ser negociado, sendo também comuns os anúncios de fugas, acompanhado por características, recompensas, além do local de entrega como nos mostra a historiadora Maria Daniela Alves em sua dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em História e Culturas (MAHIS) da Universidade Estadual do Ceará. A pesquisadora faz análises de exemplares periódicos (um tipo de jornal) *O Araripe* dos anos 1855 a 1864. Em um deles a mesma nos apresenta um anúncio envolvendo um dos membros da Câmara Municipal de Barbalha da época, Severino d’Oliveira Cabral, com a seguinte situação: “Severino d’ Oliveira Cabral,

---

<sup>10</sup> A região fica ao sul do Ceará e faz divisa com os Estados de Pernambuco, Piauí e Paraíba, sendo caracterizada pela cultura, expressões artísticas e religiosas.

compra escravos de 10 a 20 anos de idade e os paga com mais vantagem do que outro qualquer comprador, efetuando as compras na espécie de moeda que exigirem: a tratar com o anunciante nesta cidade.”<sup>11</sup>

Em uma das aulas ministradas para alunos do 9º ano na disciplina de história regional, proporcionado pela cadeira de estágio, eu e meu parceiro de estágio realizamos uma oficina cuja temática central era a relação de compra e venda de escravizados na região do Cariri. Inicialmente não explicitamos a proposta da oficina; a única coisa que pedimos aos alunos foi que sentassem em duplas e realizassem uma propaganda de venda do seu colega com os seguintes critérios: características físicas, qualidades, por que comprar o produto e preço, havendo assim um estranhamento logo de cara sobre a atividade.

Após cada uma das duplas apresentarem em conjunto às divulgações de vendas que produziram, lemos em seguida para a sala alguns anúncios que compunham as páginas do jornal *O Araripe* para fazermos uma comparação e aprofundamento sobre as relações de escravidão no Cariri e os textos que produziram.

Duas coisas chamaram a atenção além do estranhamento da venda de seres humanos. A primeira foi a reação ao saber que o jornal em questão era da cidade do Crato<sup>12</sup> e não de outra parte do mundo. A segunda foi à colocação de um dos alunos que atribui a escravidão a estados como São Paulo e Rio de Janeiro; “aqui teve escravo?” foi o que um deles perguntou. Daí demos continuidade as atividades.

Sem dúvidas, a sala de aula é um espaço problemático a ser constantemente questionado, antes, durante e pós a realização de atividades. A opção de abordar a temática sobre ensino de história nesse espaço veio em diálogo direto com problemas que cercavam frequentemente a mim e aos meus colegas de turma diante situações que encontraremos rotineiramente em diferentes escolas no período do estágio. As contribuições e proposições adquiridas nas aulas de Contemporânea I e História do Cariri que proporcionaram crescimento mental e profissional a frente de permanências ideológicas que ainda se enraízam em nossas colocações, interpretações, limitações, vocabulários ou até mesmo que escutamos ao assistir a um programa na TV.

“Os portugueses nunca pisaram na África”. Essa afirmação foi feita pelo candidato eleito a presidente da república Jair Messias Bolsonaro, ao ser indagado no programa *Roda Viva*, televisionado pela TV Cultura em 30 de julho de 2018, quando o assunto era a

---

<sup>11</sup> O trecho em questão é do periódico *O Araripe*, nº 34, sábado, 08 de março de 1856. p.04, utilizado pela pesquisadora no capítulo de número 3 de sua dissertação referenciada no final desse trabalho.

<sup>12</sup> A escola em que realizamos a oficina fica na Cidade de Nova Olinda, cerca de 40 km da cidade do Crato.



manutenção e otimização de políticas educacionais afirmativas para o ingresso de estudantes no ensino superior através do sistema de cotas. Vale ressaltar que o mesmo ainda estava em processo de campanha eleitoral, sendo proposto pelo programa televisivo falar sobre seus planos para a presidência caso viesse a ser eleito.

Não cabe aqui propor uma discussão sobre o sistema de cotas, tendo em vista que já existem bons trabalhos que problematizam e reafirmam a necessidade dessa política, além de aprofundarem debates históricos que contribuíram para um melhor entendimento e aprimoramento da lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.<sup>13</sup> A evidência aqui a ser problematizada é afirmação “os portugueses nunca pisaram na África” que acabou sendo um tema bastante repercutido nas redes sociais e que atingiu diretamente algumas práticas didáticas que foram utilizadas no processo do estágio de regência.

Seguindo a proposta bimestral dada pela professora que nos acompanhou em todo processo de estágio, ficamos de trabalhar nos primeiros anos do ensino médio a proposta temática “O trabalho no Brasil até o século XIX”. Esse tema está presente no quinto capítulo do livro de número 1 da coleção *História em debate*, integrado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A proposta do capítulo discute o conceito de trabalho e as diversas relações em que se desencadeia esse mesmo conceito na história do Brasil.

Aproveitando o momento recente em meio a distorções polêmicas sobre conceitos e fatos históricos, efervescidos pela batalha ideológica no campo da política brasileira, aliados a proposta que nos foi dada, viu-se preparado um terreno fértil para a desconstrução dessas informações mal concebidas. Textos presentes em meio ao capítulo, já mencionado, foram essenciais para cumprir essa estratégia:

A mão de obra escrava foi o grande sustentáculo do sistema colonial implantado no Brasil a partir de 1530. Nesse sistema, um conjunto de regras estabelecido entre colônia e metrópole pautava as relações comerciais. No acordo estabelecido, a colônia (Brasil) ficava responsável por enviar para a metrópole (Portugal) os produtos por ela extraídos ou produzidos. Esta, por sua vez, era responsável por fornecer os produtos manufaturados e instrumentos de trabalho, entre outros artefatos necessários a colônia. (MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 131)

A partir de proposições como essas, surgiram brechas que orientaram indagações simples como, por exemplo, o porquê dos povos africanos serem escravizados ou ainda de que forma vieram nessa condição para o continente americano.

---

<sup>13</sup> Ver CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005. Outra produção de fácil compreensão é a cartilha “Cotas raciais: por que sim?” publicada pelo Ibase em 2008.

Que seja bem claro e explícito: os portugueses não só pisaram no continente africano como também montaram suas colônias, acumularam riquezas e apropriaram-se de tecnologias do continente o que garantiria mais a frente uma exploração mais eficaz em colônias americanas. Em História trabalha-se com o conceito de pioneirismo português para tratar do processo de expansão comercial e marítima realizado pelos lusitanos a partir do século XV, que garantiu um desencadeamento histórico, político e geográfico a dominação de regiões da África.

Tendo uma expressiva influência dos conhecimentos técnicos de navegação deixados pelos povos árabes, que dominaram por muito tempo a Península Ibérica, aliado a uma confluência de interesses entre a monarquia a burguesia da época em romper com as relações de intermediários comerciais de produtos que chegavam até Portugal, à coroa empreendeu um projeto de expansão marítima que perdurou por quase cem anos na busca de riquezas. Nesse processo o continente africano acabou sendo um dos elos que garantiu o sucesso dos lusitanos:

Contornando lentamente a costa africana, aprendendo a navegar em mares onde nenhum homem havia estado antes, com novas embarcações, novos instrumentos de navegação e conhecimentos, os portugueses foram pioneiros entre os europeus no contato com povos da África ocidental e central. Além de chegar ao ouro e encontrar outro caminho para as Índias, ainda queriam cumprir sua missão de propagadores do cristianismo. [...] Ao conquistar os mares e atingir um grande poder imperial em torno de 1500, o reino de Portugal justificou o seu direito de se apossar de terras e subordinar populações com o argumento de estar levando a mensagem de Cristo e a salvação eterna para todos. (SOUZA, 2014, p. 50-51 )

A partir de explicações mais aprofundadas como essas, aliada a utilização de recursos didáticos mais interativos, evidenciando outros agentes e processos que contribuíram para a escravização de povos africanos, firmou-se a divergência entre conhecimento formal e informal, que paralelizaram de forma sutil discursos científicos e outros proferidos apenas por senso comum e sem nenhuma carga referencial válida para análises.

O atual culto à ignorância legitimado por valores ideológicos atrelados a um conservadorismo despótico acabam afetando não só o ensino; a sociedade como um todo evidencia hoje essa perda de referências. Discursos mal elaborados e cheio de autoverdades, como os apresentados aqui, acabam legitimando hoje as barbáries cometidas contra a verdade histórica contrariando até episódios dolorosos de nossa história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, inseridos em uma nova lógica social marcada por mudanças frenéticas que resignificam dia após dia estruturas culturais de acordo com a lógica de partidos políticos, grupos sociais e grandes empresas, não seria novidade dizer, que esse contexto atinge diretamente como também reconfiguram o papel da escola, do aluno e do professor. Essas reconfigurações assustam. É como se a cada dia se criasse uma nova forma de se pensar o agora, alimentando cada vez mais um sinônimo de impotência em entender e lidar com novos fatos, representações políticas e informações. Algumas assimilações pessimistas, em meio a esse contexto, tendem a produzir uma tentação duvidosa sobre o exercício da licenciatura: “como ser professor diante a essa configuração social? ”

De fato, pensar uma resposta precisa a esse questionamento demanda diferentes análises que não se encerrariam apenas em apontar uma única alternativa como precisa e eficaz, mas nada que impeça de tentar, até porque, questionamento como esse, além de revelar as fragilidades da profissão docente em contexto nacional, pode servir como um forte aparato crítico para repensar soluções e traçar novas formas de lutas políticas. Para tanto é bom lembrar um ponto fundamental sobre as representações do trabalho docente: mais que apenas força de trabalho é também “portador de outras dimensões: a possibilidade de mudança social, de criação e transformações culturais e de ação política. ” (SOUZA, 1996, p. 18). Outro ponto a ser interiorizado é que o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível (FREIRE, 1996).

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. Contra escola sem sentido. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa: 2016, p. 59-63.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Marcelo. Partilha, resistência e colonialismo. In: Beluce Bellucci. (Org.). **Introdução à História da África e da Cultura Afro-Brasileira.** Rio de Janeiro: CCBB/CEAA/UCAM, 2003. p. 69-91.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Itamar. Ampliando e reduzindo o foco de observação. In: \_\_\_\_\_. **Fundamentos teóricos-metodológicos para o Ensino de História** (anos iniciais). São Cristóvão: UFS, 2010, p. 76-90.

GIROTTTO, Eduardo. Um ponto na rede: o “escola sem partido” no contexto da escola do pensamento único. In. AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa. 2016, p. 69-76.

PENNA, F. A.; SILVA, R. C. A. As operações que tornam a história pública: responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: MAUAD, Ana Maria; DE ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil**: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 195-205.

XIMENES, Salomão. O que o Direito à Educação tem a dizer sobre “escola sem partido”? In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa: 2016, p. 49-58.

ALVES, Maria Daniela. **Desejos de Civilização**: Representações Liberais no Jornal o Araripe (1855-1864). Fortaleza: UECE, 2010.148 f. Dissertação (Mestrado em História e Culturas) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010. Cap. 3.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História em debate**. (coleção história em debate; V.1). 4.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou professor, sim senhor!**: representação do trabalho docente. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil africano**. 1ed. São Paulo: Ática, 2014.

O RODA VIVA RECEBE O CANDIDATO À PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA PELO PARTIDO SOCIAL LIBERAL (PSL), JAIR BOLSONARO, QUE FALA SOBRE SEUS PLANOS PARA A PRESIDÊNCIA, CASO VENHA A SER ELEITO. **Roda Viva**. São Paulo: TV Cultura. 30 de Julho de 2018. Programa de TV. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IDL59dkeTi0>> acesso em 12 de julho de 2019