



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO –
UNIRIO**

**Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Curso de Mestrado Acadêmico**

Pedro Vítor Coutinho dos Santos

Encontros e Encruzilhada: uma análise sobre turmas do Mestrado Profissional
de História no estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
Janeiro de 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO –
UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Curso de Mestrado Acadêmico

Pedro Vítor Coutinho dos Santos

Encontros e Encruzilhada: uma análise sobre turmas do Mestrado Profissional
de História no estado do Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Miranda

Rio de Janeiro
Janeiro de 2022

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Claudia Miranda (orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof.^a Dr.^a
Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Cinthia Monteiro de Araujo
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Pedro Vitor Coutinho dos Santos **Encontros e Encruzilhada: uma análise sobre turmas do Mestrado Profissional de História no estado do Rio de Janeiro** - Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus avós: Raimunda, Hercília e Joaquim, que sempre estiveram comigo e sei que ainda zelam por mim.

Também dedico à minha Filha. Você é o meu maior sonho realizado, então jamais deixe de sonhar.

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho fruto de esforços e cuidados coletivos. Ele é uma vitória minha, mas não uma vitória solitária. Em todo este processo de construção, contei com o zelo de outros, então ele também é uma vitória de vocês, por isso neste momento quero agradecer pelos cuidados e zelos.

Primeiro, quero agradecer aos orixás, pois este trabalho só é possível por eles, principalmente para aqueles que sempre cuidaram de mim e zelam pelo meu *orí*, mesmo quando não acreditava nesse cuidado. Agradecer ao meu pai, Oxóssi, por sempre me trazer a caça gorda e à minha mãe, Onira, que sempre ventou a meu favor. Logicamente, também agradeço a Exu, a quem devo por toda a inspiração para esta obra.

Depois de agradecer aos meus pais espirituais, quero agradecer aos pais que me criaram. Sou fruto do encontro de Sandra Regina e Juvenal Bezerra, sem vocês nada disso seria possível. Muito obrigado por todos os suportes emocionais, material, afetivo; tenho a sorte de tê-los como pais, esta vitória é de vocês também.

Como muitos sabem não tenho somente um casal de pais, tenho dois, e também devo agradecer a eles. Então, obrigado Dinho Zé e Dindinha Edinalva por fazerem de mim seu filho. Nunca poderei colocar em palavras o tamanho da minha gratidão por vocês estarem em minha vida. Sei que poderei contar com vocês para sempre.

Também quero agradecer a meus irmãos Elisa e Lucas, que estiveram sempre comigo nesta caminhada. Este mestrado teve início com a Elisa passando um dia todo me ajudando a colocá-lo no tamanho adequado, então só entrei no mestrado com a ajuda dela. Já o Lucas me incentivou durante todo o processo, sempre do meu lado, sempre me ajudando, trazendo palavras que confortavam. Muito obrigado, ter irmãos como vocês é uma benção.

A minha gratidão se estende a outros familiares como tios, tias, primos e primas, que sempre perguntavam sobre o mestrado e me incentivavam a terminá-lo, mas em especial à minha tia Juleide e ao meu tio João Carlos. Ambos são importantes neste processo: a primeira sempre me incentivou, zelando por mim afetivamente e também financeiramente, enquanto o segundo, desde a graduação, me incentivava a seguir nos estudos, dizia que seu sobrinho

tinha de parar só quando fosse doutor. Suas palavras sempre me deram força para seguir em frente.

Agradeço aos meus avós que se foram nesses últimos anos, dois deles durante todo o processo de mestrado. Sou neto de pessoas humildes que lutaram e batalharam para criar meus pais e tios. Mesmo com vidas sofridas e difíceis, todos os três chegaram no fim de suas vidas cheios de amor para compartilhar com os netos. Sou grato pelo amor de vocês e sei que seguem me amando onde quer que estejam.

A minha família vai para além dos meus familiares, tenho amigos que são mais minha família do que muitos parentes com quem compartilho meu sangue. Se tem uma coisa da qual sou grato à UFRJ é por ter conhecido vocês. Sempre estiveram lá quando eu precisei, seja para seguir no mestrado, ou para esquecer deles em momentos de lazer. Em especial, sou grato à minha comadre Duda, com quem compartilhei a maior parte dos meus momentos divertidos nos últimos anos; ao Jairan, meu companheiro de feira, que do seu jeito sempre se preocupou comigo e deu conselhos importantíssimos; ao Ramon, um irmão que a vida me deu e que não só me ajudou a esquecer desse trabalho quando precisava, como também compartilhou comigo dicas valiosas para sua construção. Por fim, Gabriela Arosa, a verdadeira melhor que nós temos, ela reúne em uma única pessoa todo o zelo e cuidado que existe em uma coletividade, sempre presente quando eu precisei, mesmo quando eu achava não que precisava. Obrigado por estarem sempre aqui, sempre do meu lado.

Além de meus amigos, existe uma outra pessoa da qual eu sou muito grato por ter conhecido na UFRJ: Cinthia Araújo. Sou grato por você ser minha orientadora, mesmo nunca tendo me orientado oficialmente em nada. Esta pesquisa começou no Diferir e seguiu no Igbá Keta. Uma das melhores decisões que tomei foi fazer aquela disciplina de Didática Geral, lá no início da graduação. Hoje tenho certeza que aquele encontro não foi um acaso, meus orixás sabiam que eu precisava te encontrar.

Aproveito e agradeço a minhas colegas do Grupo de Estudo Igbá Keta, que surgiu no final de 2021, quando já estava na reta final da dissertação, mas o impacto de nossos encontros nela nesse trabalho é muito forte. Muito obrigado Fábio, Erika, Ana Karlla e Lhara.

Também agradeço aos meus colegas de Grupo de Pesquisa, fazer parte do GFPPD nesses últimos dois anos foi um prazer e uma honra. Mesmo em circunstâncias tão

desfavoráveis, fui acolhido e encontrei em vocês uma rede de apoio para sobreviver a essa loucura que é a vida acadêmica.

Já que estou falando do GFPPD, aproveito para agradecer à minha orientadora Claudia Miranda. Sou muito grato por ela ter embarcado nessa loucura que foi a construção desta pesquisa. Cada conselho, cada palavra amiga que me deu nos últimos dois anos me motivaram a chegar até ao final. Muitas vezes pareceu que você acreditava mais em mim e na minha pesquisa do que eu mesmo.

Sou muito grato também a todas e todos professoras e professores que participaram desse projeto me concedendo um tempo de suas corridas agendas em meio a uma pandemia global, para podermos conversar sobre nossas trajetórias. Este trabalho também é um pouco de vocês.

Agradeço também ao CNPQ por financiar esta pesquisa através da bolsa de mestrado no último ano. Receber esse incentivo financeiro ajudou muito no desenvolvimento dela e me permitiu dedicar muito do meu tempo para a escrita desta dissertação.

Por fim, quero agradecer a aquelas pessoas com quem mais convivi nos últimos dois anos, portanto sempre estiveram aqui durante todo o meu mestrado, vocês são meu núcleo familiar. Primeiro agradecer a Thaynara de Lima, minha cunhada e amiga, com quem compartilhei belos momentos de descontrações e lazer, você me fez rir quando mais precisei.

Depois à minha sogra Maria Lúcia, que embarcou na loucura de vir morar perto de mim. Seu cuidado comigo é maravilhoso, sempre disposta a conversar comigo sobre qualquer assunto. Além de todo o cuidado demonstrado através das vezes em que pude comer da sua comida. O processo de escrita foi muito cansativo, mas foi mais fácil com você cuidando de mim, muito obrigado.

Ainda tem meu melhor sonho, minha filha Alicia. Eu brinco que ela é meu “bichinho de suporte emocional”, mas sua existência realmente me conforta, seu abraço diário é um dos melhores momentos dos meus dias. Sei que esses últimos meses foram difíceis para você por conta da minha dissertação e da tese de sua mãe, mas você suportou lindamente. Sua existência é a minha maior motivação para sempre seguir em frente. Serei para sempre seu “Dom Quixote doidão com espada na mão”.

Por último e mais importante devo agradecer à mais importante autora do meu quadro teórico, minha companheira e esposa, Thayara de Lima. Não só sua pesquisa me influenciou,

como sua força e dedicação ao trabalho de pesquisadora também. Sei que muitas vezes não reconheci o seu cuidado comigo, mas quando eu mais precisei você estava lá, me empurrando para frente, não me deixando desistir, encarando meus maiores medos junto comigo. Jamais conseguirei dimensionar o quanto sou grato a você, compartilhar a vida a dois com você é uma honra.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESPEB – Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica
EUA – Estados Unidos da América
FGV – Fundação Getúlio Vargas
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
MinC – Ministério da Cultura
PcD – Pessoa com Deficiência
Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIRIO
ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEEDUC RJ- Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SME – Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar as potencialidades de produção de narrativas históricas por formandas das três primeiras turmas do ProfHistória¹ no estado do Rio de Janeiro sobre as temáticas das diferenças. A pesquisa teve, como principais fontes, conversas com as professoras formadas no Programa, conseguidas através do uso da metodologia da *pesquisa narrativa*. O ponto de partida para a pesquisa foi a construção de uma crítica decolonial à história do Ensino de História. Com base nessa linha de pensamento, desenvolvida por mim, no primeiro capítulo, selecionei com quais professoras iria conversar, analisando os resumos e palavras-chaves de suas dissertações. Ao todo foram gravadas oito conversas com as professoras de História, gerando quase 20 horas de material de análise no total. Por fim, analisei todo esse material tendo como base alguns conceitos da *epistemologia das macumbas* defendidas por Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino, o conceito de *culturas de lutas*, desenvolvido a partir do conceito de *cultura de luta antirracista* de Thayara de Lima, as *escavações epistemológicas* de Cláudia Miranda e das *zonas de contactos* idealizadas por Boaventura de Sousa Santos.

Palavras chave:

Ensino de História, Epistemologia das Macumbas, ProfHistória, Decolonialidade, Culturas de Lutas.

¹O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), oferecido em rede nacional, é um programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC). Ver mais em: <https://profhistoria.ufrrj.br/>, último acesso em: 19/07/2019 às 22:43.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | DE ONDE VÊM AS INQUIETAÇÕES..... | 17 |
| 2.1 | O NASCIMENTO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA. | 18 |
| 2.2 | O DESENCANTO | 22 |
| 2.3 | CRUZOS, ENCONTROS E ENCRUZILHADAS | 24 |
| 2.4 | O ENCONTRO COMO METODOLOGIA..... | 26 |
| 2.5 | O ENCONTRO E A CULTURA DE LUTA..... | 31 |
| 3 | A Encruzilhada e o Cambono | 37 |
| 3.1 | A SALA DE AULA COMO PARTE DO CRUZO | 41 |
| 3.2 | O ENSINO DE HISTÓRIA E A CAMBONAGEM..... | 48 |
| 4 | O REENCANTO DO ENSINO DE HISTÓRIA | 60 |
| 4.1 | GUERRA OU PAZ? | 67 |
| 4.2 | CAMPOS, ESCAVAÇÕES E REENCANTOS | 72 |
| 4.3 | CABOCLO, ZÉ PILINTRA E ZONAS..... | 79 |
| 4.4 | CRUZOS, CH'IXI, NEPANTLA E DUALIDADE..... | 90 |
| 5 | FECHANDO A GIRA OU NÃO?..... | 94 |
| 6 | BILBIOGRAFIA | 97 |

1 INTRODUÇÃO

*Tragam-me seus heróis entorpecidos
Tenho aqui meus vilões injustiçados(...)
Encheram minha zona norte
De mágoa, droga, arma
E problemas de confiança
E agora assistem ao plano falido
Meu bairro transborda esperança
Nos bailes, vejo garveys e khalos
Nos bares, simones e simonais
Não é que enxergo, as coisas, diferente
Apenas aprendi a ler os sinais
(2020 (Minha Obra) - Sant)*

A epígrafe deste trabalho é o trecho de uma música do rapper Sant, chamada 2020, mas que também é conhecida como “Minha Obra”². Nela, Sant reflete sobre sua própria trajetória e as inspirações para suas músicas. O rapper tem como lema central a frase “O mundo ao norte”, que aparece praticamente no início de todas as suas músicas, para dar ênfase ao local de onde ele fala: suas experiências e vivências na Zona Norte carioca. Em “2020 (Minha Obra)” não foi diferente, mas dessa vez ele se dedicou a mostrar como enxerga a própria Zona Norte. No trecho da epígrafe, Sant deixa claro que a enxerga de uma forma diferente do que a maioria, pois é a sua maior inspiração. Vê esperança nela, pois, como afirma, aprendeu “a ler os sinais”. Assim como Sant, pretendo refletir sobre a minha obra enquanto pesquisador e professor de História. Quero teorizar sobre inquietações que me acompanham diariamente em meu trabalho e trago comigo já faz algum tempo.

Quando escolhi cursar História na UFRJ era para me formar professor, pois ser historiador não estava em meu horizonte. Meu objetivo desde sempre foi o magistério, e, ao contrário de muitos colegas de faculdade, conheci o campo da pesquisa ao longo da graduação. Logo no início desse período, descobri que o currículo da instituição era o famoso “3+1”, em que essa é a proporção de disciplinas obrigatórias a serem oferecidas pelo Instituto de História e pela Faculdade de Educação, isto é, eu faria o triplo de matérias

² O título da música nos perfis oficiais do rapper no *Spotify* e no *Youtube* está creditado como “2020 (Minha Obra)”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rdYZk2W4x8I>.

ligadas ao campo da pesquisa em relação às do campo da docência. O esperado nesse currículo é que o discente seja formado bacharel em História primeiro, fazendo todas as disciplinas do Instituto de História, e depois curse em um ano todas as disciplinas ligadas à Faculdade de Educação para conseguir o diploma de licenciatura em História, evidenciando uma clara separação entre o campo da pesquisa historiográfica e do ensino de História. Entretanto, essa divisão não se limitava somente à proporção de ofertas de disciplinas, pois muitos dos professores do Instituto de História focavam somente no debate historiográfico e escolhiam não realizar nenhuma aproximação entre seus conteúdos e a Educação. Foi frustrante constatar isso logo no primeiro período da graduação e desde então eu procurei conversar com meus colegas para tentar escolher matérias cujos professores tivessem essa preocupação, mas, obviamente, nem sempre consegui. Ao mesmo tempo, fiz a inscrição, desde o 3º período, nas disciplinas obrigatórias oferecidas pela Faculdade de Educação. Dessa forma, consegui sempre cursar uma disciplina por semestre, no mínimo, em que pudesse debater sobre magistério.

Algo que sempre me agradou nas disciplinas durante a graduação foram as discussões entre futuros professores – às vezes de cursos de licenciatura diferentes – sobre suas percepções acerca da Educação. As trocas, que ocorriam com mais frequências nas disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação, sempre foram muito boas e elas aconteciam de forma “natural”, isto é, ao reunir futuros professores em um espaço para debater sobre questões educacionais, muitas das vezes os debates eram sobre suas próprias experiências, seja enquanto discentes, seja enquanto estagiários ou mesmo professores. Existe uma potencialidade enorme nessa inquietude que surge quando professores compartilham suas experiências. Essa é uma prática que observo até hoje nos meus círculos sociais cujos professores fazem parte, nos quais cotidianamente debatemos sobre nossas práticas educacionais e o cenário da educação, sendo este um processo que segue potente. O presente trabalho pretende se dedicar, analisar, teorizar e dialogar com algumas das potencialidades por trás dos encontros que foram guiados pelas minhas inquietações.

As inquietudes iniciais desta pesquisa tiveram origem ainda durante minha graduação, na disciplina de Didática Geral, ministrada pela professora Cinthia Araújo, na qual a relação entre as temáticas das diferenças e o campo do ensino de História foi apresentada a mim. Durante essa disciplina, a professora trabalhava com temas que ela chama

de “sensíveis”, sendo esses ligados à temática das diferenças, tais como identidades étnico-raciais, orientação sexual, gênero, intolerância religiosas, entre outros. Muito de meus colegas discentes demonstravam certos incômodos e resistências em trabalhar tais temáticas, um cenário que se repetiu em outras disciplinas ao longo da minha graduação.

Foi durante esse curso que consolidei a ideia de que trabalhar estas temáticas era essencial para a minha formação enquanto docente de História. Desde então, passei a me aprofundar nesses temas, sempre os levando em consideração durante minha prática docente. Ao cursar outras disciplinas e conversar com meus colegas de profissão, comecei a reparar como muitos se preocupam com esses temas, embora demonstrem suas dificuldades em trabalhá-los. No fim da graduação, reparei como eram poucas as monografias que abordavam os temas das diferenças. Inclusive, a minha própria monografia não foi nessa área, mesmo eu frequentando o grupo de pesquisa da professora Cinthia Araújo.

Todavia, encontramos outra realidade no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Nesse programa, os trabalhos finais dele são majoritariamente sobre essa temática, o que pude observar quando passei a conviver com ex-discentes do Programa. Até alguns colegas, ao entrarem no Programa, passaram a pesquisa essas temáticas, bem diferente de suas monografias. Tal fato despertou em mim um enorme interesse em entender o que leva os discentes do ProfHistória a explorarem esses temas.

Ao realizar uma busca por palavras-chave no banco de dissertações do Programa, no ano de 2020, foram encontrados 11 trabalhos sobre gênero, 7 sobre mulheres, 4 sobre negros, 14 sobre indígenas, 5 sobre racismo, 4 sobre raça, 2 sobre quilombos, 1 sobre negritude, 1 sobre movimento negro, 5 sobre cultura e história afro-brasileira, 3 sobre cultura e história africana, 12 sobre o continente africano, 1 sobre a Lei 10639, 1 sobre a Lei 11645, 2 sobre antirracismo, 15 sobre relações étnico-raciais, 2 sobre movimentos sociais, 2 sobre direitos humanos e 1 sobre xenofobia. Essas palavras-chave foram distribuídas em 24 dissertações. Os números bastante significativos demonstram como estas temáticas são bastante estudadas dentro do programa. Foi através desse levantamento que selecionei as professoras com quem iria conversar. Devo evidenciar que escolho me referir a esse grupo de docentes com quem conversei no feminino, pois ele é formado, em sua maioria, por professoras, portanto, este é um posicionamento político subversivo adotado por mim. O grupo selecionado contém cinco

professoras e três professores, com os quais conversei sobre suas trajetórias e experiências dentro do programa.

A metodologia utilizada para a realização das conversas é trabalhada durante todo o primeiro capítulo desta dissertação. No primeiro capítulo descrevo a origem das minhas inquietações, apresento as minhas críticas à história do ensino de História, além de apresentar uma aproximação entre a pesquisa narrativa com a educação pelo dendezeiro.

Realizei diálogos e aproximações entre as conversas e conceitos-chave desenvolvidos por Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino, compondo o que eles chamam de “epistemologia das macumbas”. Inspirados nos ensinamentos das religiões afrodiáspóricas brasileiras, os autores apresentam conceitos como cambonagem, para explicar processos e fenômenos sociais por um prisma filosófico não-europeu. Toda essa discussão é feita no segundo capítulo.

Por fim, encerro a dissertação conversando com as percepções das professoras acerca do ProfHistória, as inquietudes que as levaram escolher seus temas de pesquisa, e como o programa relacionou-se com tais temas. Para isso, faço uso dos conceitos de cultura de lutas, desenvolvido por Thayara de Lima; escavações epistêmicas, de Claudia Miranda; zonas de contacto, de Boaventura de Sousa Santos, além, é claro, de novamente utilizar a epistemologia das macumbas de Simas e Rufino.

2 DE ONDE VÊM AS INQUIETAÇÕES

*Minha caneta tá fudendo com a história branca
E o mundo grita: Não para, não para, não para
Então supera a tara velha nessa caravela
(Emicida – Eminência Parda - 2019)*

O primeiro encontro que apresentarei será o meu com os versos do Emicida. Esse me fez sentir como se uma pedra acertasse a minha cabeça. Não pelo fato de ser inovador, afinal, na época, enquanto aluno de licenciatura de História, já criticava narrativas eurocêntricas no campo, mas porque a forma lírica das palavras do rapper soou muito mais potente para mim do que muitos dos textos acadêmicos lidos até então. Superar “a tara velha nessa caravela” não é somente superar o mito do descobrimento, como também sobrepujar todo o eurocentrismo que se apresenta tão forte no ensino de História. Nos versos da música vi a descrição das minhas maiores inquietações enquanto professor de História.

Buscando ir além da desconstrução das narrativas sobre o descobrimento do Brasil, tal qual Emicida fez, encontrei na crítica decolonial uma ferramenta importante para alcançar meu objetivo. Com isso, comecei a articular a crítica do pensamento decolonial com a construção histórica do ensino de História no Brasil. Esse movimento me permitiu ir até as raízes do eurocentrismo nesse campo, pois a disciplina escolar História, no país, nasce praticamente ao mesmo tempo que a História Oficial do Brasil e, como veremos adiante, não foi um acaso, mas sim um projeto.

Durante séculos narrativas foram silenciadas, saberes reprimidos e memórias esquecidas a partir de uma narrativa histórica que se via como universal, homogeneizando – até os dias de hoje – qualquer diferença que se apresente. A narrativa histórica ligada à História oficial construiu uma diferenciação hierárquica, ao dividir, separar, classificar e normalizar, com base na diferenciação construída pela modernidade. Mais do que se entender como pensamento hegemônico, ela se entende como discurso único, negando qualquer outra presença no discurso histórico. Todavia, assim como disse Emicida: “o mundo grita: Não para, não para, não para”³ e desses gritos sairá a resposta ao eurocentrismo. Começemos

³ Emicida, “Eminência Parda, 2019.

então por entender onde estão as raízes desse projeto, fruto do meu encontro com os estudos decoloniais.

2.1 O NASCIMENTO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA.

Tanto a História Oficial quanto a disciplina escolar História nasceram, no Brasil, em meados do século XIX. Como disse anteriormente, esse processo foi um projeto que criou uma História Oficial e usou/usa da disciplina escolar História para difundir sua narrativa na sociedade brasileira⁴. Para compreendermos melhor esse período, recorreremos aos escritos de Castro-Gómez (2005), que nos mostram como é o período em que o Estado-nação estava interessado em “construir e atribuir aos cidadãos uma identidade cultural”⁵. Coube à História construir uma narrativa a fim de justificar a formação dessa identidade cultural e a História escolar difundiu e a cristalizou nos jovens. Ainda de acordo com Castro-Gómez:

A questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série pelo conhecimento. As ciências sociais ensinam quais são as ‘leis’ que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada.⁶

Dessa forma, a História Oficial escolhia quais narrativas históricas seriam utilizadas para legitimar a construção de um modelo de brasileiros que era o desejo do Estado nacional. O próprio Estado foi atrás da construção de um ideal de Estado-nação moderno que só compreendia como seus cidadãos sua própria recém-criada burguesia nacional (homens brancos, heteros, católicos e com posses) que teve papel importante no processo da colonização. A exemplo disso, temos o decreto 528 de 1890, destaco o Art. 1º desse decreto, que regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República no Brasil. De acordo com o artigo 1º do Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890:

É inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos à ação criminal do seu país, exceto os indígenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem então estipuladas.⁷

⁴ Para ver mais, ler capítulo três da tese “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar” de Bittencourt.

⁵ CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 88.

⁶ CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 88.

⁷ BRASIL, 1890.

Sobre isso, em um de seus textos, Spivak nos diz que é a burguesia nacional⁸ “quem forja ‘identidades nacionais’ por métodos de que não podem romper formalmente com sistema de representação que ofereceram a eles uma episteme prévia: a de ser um parchoques ‘nacional’ entre o administrador e a administração”⁹.

As identidades nacionais criadas pelas burguesias nacionais latino-americanas serão feitas a partir de uma dualidade excludente, como é dito por Castro-Gomez:

Criar a identidade do cidadão moderno na América Latina implicava gerar uma contraluz a partir da qual essa identidade pudesse ser medida e afirmada como tal. A construção do imaginário da “civilização” exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da “barbárie”. Trata-se em ambos os casos de algo mais que representações materialidade concreta, mentais no sentido de que se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as ciências sociais. É precisamente este vínculo entre conhecimento e disciplina o que nos permite falar, seguindo Gayatri Spivak, do projeto da modernidade como o exercício de uma ‘violência epistêmica’.¹⁰

Assim sendo, essas são narrativas homogeneizantes, que tentaram e tentam apagar o diferente¹¹ através de um processo de construção de uma suposta totalidade universal. Digo no presente, pois, segundo Araújo: "os conteúdos mobilizados para a constituição dos currículos não abandonam as abordagens que privilegiam a Europa como modelo para as experiências históricas das outras sociedades, destacando a perspectiva da História econômica das sociedades capitalistas”¹². Esta seria o que os professores chamam de História Tradicional, inclusive, o tradicional remete a estes fortes traços que atravessaram séculos e ainda se encontram nas salas de aula. Buscando entender melhor o que ela chama de tradição do saber histórico escolar – e que eu acredito ser a base da História tradicional

⁸ No caso brasileiro, não foi uma burguesia nacional, mas sim uma elite intelectual, econômica e política que exerceu esse papel. Destaco não ter sido uma burguesia, pois esse processo foi feito por uma recém-criada aristocracia aliada a uma pequena burguesia comercial, como pode ser visto no artigo “Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional” de Manoel Salgado.

⁹ SPIVAK, 1994, p. 192.

¹⁰ CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 90.

¹¹ Em um breve texto publicado em 2002, Silva, apresenta breves comentários algumas assimetrias entre diferença e identidade cultural. Entre elas está: “A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade(...)A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro(...) A identidade é. A diferença devém” (SILVA, 2002, p.2).

¹² ARAUJO, 2012, p. 13-14.

–, Araújo recorre aos escritos de Hartog (1996) para encontrar o regime de historicidade que a rege.

De acordo com a professora, os regimes de historicidade são como uma “expressão da experiência temporal”¹³, isto é, formas de dar significados e organização a essa experiência. O regime moderno de historicidade surgiu no final do XVIII, na Europa, e foi questionado ao longo de sua existência até chegar ao fim em 1989. Entretanto, este mesmo regime se faz presente dentro da tradição disciplinar no ensino de História¹⁴. Podemos perceber que o regime moderno de historicidade foi a base para a construção das Histórias Oficiais dos Estados-nações e que coube à História tradicional disseminá-la e legitimá-la nas salas de aula da disciplina.

O regime moderno é tão opositor a temática do diferente, ou seja, silencia e violenta narrativas diferentes, porque ele se entende como uma experiência histórica universal. A suposta universalização é que vai “mascarar” a violência epistêmica citada anteriormente por Castro-Gómez (2005). Entendo por violência epistêmica a forma de violentar que leva àquilo definido por Sueli Carneiro como epistemicídio:

o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento.¹⁵

O conceito refere-se, portanto, ao genocídio causado a outras narrativas, memórias e saberes, em nome da universalização das experiências históricas trazidas pela modernidade, baseada em algumas experiências específicas de parte da Europa como dito por Pinto e Mignolo:

A modernidade e seus correlatos – civilidade, desenvolvimento, democracia e direitos humanos – não somente são realidades discursivas; são também narrativas articuladas a partir das experiências históricas e locais de diferentes povos europeus, ainda que se apresentem como verdades objetivas, ‘naturais’, universais, comuns a todos os povos que habitam o planeta.¹⁶

¹³ HARTOG, 1996, p. 2.

¹⁴ “A ideia que defendo é que, no âmbito da tradição disciplinar no ensino de História, o regime moderno ainda é predominante e, como configuração externa, se articula às demandas internas da disciplina de forma a garantir a permanência da tradição em tela”. ARAUJO, 2019, p. 242

¹⁵ CARNEIRO, 2005, p. 96.

¹⁶ PINTO; MIGNOLO, 2015, p.386.

No caso da História Tradicional, criou-se uma concepção de que tempo e espaço são concebidos de forma natural e pura, e não que são construções intelectuais. Dessa forma, a História Tradicional defendeu e difundiu uma homogeneização de experiências espaço-temporais. Assim nasceu a concepção periódica que conhecemos como História Quadripartite¹⁷, na qual as experiências espaço-temporais da Europa foram usadas como parâmetros universais. Dessa forma, o regime moderno de historicidade “inferiorizó el ritmo temporal de los ‘diferentes’ y cosificó la tierra em aras del progreso de modernidade. Esta operación se realizó a través del instrumento de la colonización”¹⁸.

Podemos observar uma das formas de inferiorização das experiências temporais não europeias na divisão entre as ideias de História e Pré-História. Essa classificação presente na História Tradicional segmenta a história do planeta Terra em dois momentos: antes e depois da invenção da escrita. Dessa forma, tudo o que ocorreu antes do desenvolvimento da escrita está à margem da História, ou seja, tem menor ou nenhuma importância, por isso Pré-História.

A construção da escrita como um marco do nascimento da História é baseada completamente na experiência europeia, que entende como o ápice do desenvolvimento intelectual a construção de uma escrita alfabética, derivada de fonemas gregos. Assim, povos ameríndios e africanos, que possuíam como base de transmissão de seus saberes as oralidades, são considerados em um estágio primitivo, ou seja, não são humanos plenamente desenvolvidos, são bárbaros, selvagens, portanto, desprovidos de conhecimentos e de História. Os europeus enxergavam o nível de desenvolvimento desses grupos muito mais próximo do vivenciado por homínídeos do que o da própria Europa.

Essa categorização evidencia o papel da História no processo de colonização. Podemos entender essa relação a partir da ideia de Mignolo sobre a colonização do tempo e do espaço. As duas surgiram na Europa, no período do Renascimento. Para ele, ambas “são fundamentais para a retórica da modernidade: o Renascimento colonizou o tempo ao inventar a Idade Média e a Antiguidade, assim se colocando no presente inevitável da História e preparando o terreno para a Europa tornar-se o centro do espaço”¹⁹, ao passo

¹⁷ A História Quadripartite é periodização do tempo histórico em quatro partes: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

¹⁸ PESANTÉZ, 2013, p. 103.

¹⁹ MIGNOLO, 2017, p. 13.

que “a colonização do espaço foi criada pela colonização e conquista do Novo Mundo”²⁰, sendo o ponto de partida da alteridade entre civilização e barbárie que apresentamos anteriormente.

Por conseguinte, ambas fazem parte da modernidade e da colonialidade, de modo que são a base do regime moderno de historicidade e das História Oficial e História Tradicional. Assim sendo, a História Tradicional produz um epistemicídio dentro das salas de aulas, que vê no esquecimento uma forma de matar os indesejáveis, a sua narrativa e ao seu modelo de sociedade brasileira.

2.2 O DESENCANTO

A partir da crítica anterior, busquei formas de decolonizar²¹ o ensino de História, até me deparar com um texto chamado “COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade”, de Walter Mignolo. Nele o autor defende que o papel dos intelectuais decoloniais é o de “construir opções descoloniais nas ruínas do conhecimento imperial”²², isto é, devemos buscar as armas da decolonialidade nos saberes existentes nas ruínas dos conhecimentos que resistem a colonialidade.

Ao ler esse trecho, imaginei que deveria buscar minhas alternativas nos saberes afro-brasileiros e ameríndios do Brasil. Seguindo esse raciocínio, cheguei a outro texto de Mignolo chamado “A modernidade é de fato universal?”, escrito com Júlio Roberto de Souza Pinto, no qual me deparei como um trecho que se destacou, não por concordar com ele, mas sim por discordar:

Se os “índios”, em que pese a terem sido desapropriados, removidos e confinados, ainda têm uma terra a reivindicar e uma memória nela fulcrada, os “negros”, diferentemente, tiveram suas raízes arrancadas da África e aqui nunca foram propriamente enxertados. Vivem como que num não espaço, num não lugar, e assim são mantidos como um exército de trabalho de reserva.²³

²⁰ *Ibidem*, 2017, p. 4.

²¹ “Decolonialidade, por sua vez, abrange não apenas os movimentos de transformação das ex-colônias europeias em estados-nações independentes – descolonização –, como também os esforços de desligamento ou desengajamento subjetivo, epistêmico, econômico e político em face do projeto de dominação ocidental, esforços que antecederam tais movimentos de descolonização, ainda que só tenham vindo a ganhar musculatura a partir da Conferência de Bandung em meados da década de 1950” (PINTO; MIGNOLO, 2015, 384)

²² MIGNOLO, 2017, p. 6.

²³ PINTO; MIGNOLO, 2015, p 391.

A fala dos autores deixa a entender que os indígenas ainda têm raízes para se reerguerem, enquanto os afro-brasileiros tiveram as suas arrancadas e não se adequaram aqui. A minha discordância com essa fala ocorre por acreditar que existem ruínas na cultura afro-brasileira e é a partir delas que acredito ser possível construir um ensino de História que se desamarre da colonialidade e construa novos laços a partir da própria diferença colonial, como é defendido por Mignolo.

Começo por colocar o ensino de História frente a frente com a ideia de *desencanto* que existe dentro das religiões de matriz africana, defendido por Luiz Rufino e Luiz Antônio Simas como um conceito filosófico dentro do âmbito acadêmico. A partir da máxima de que só morre aquele que é esquecido, tão forte nas religiões afrodiáspóricas, Simas e Rufino defendem que o carrego colonial²⁴ produz morte através do esquecimento, do epistemicídio, como vimos anteriormente. No caso do ensino de História, esse esquecimento é causado pela universalização da narrativa histórica advinda da História Oficial.

Para combater esse processo, os autores propõem a utilização prática dos saberes das próprias religiões afrodiáspóricas e daquilo que eles chamam de “ciência encantada das macumbas”²⁵. Nela, se o carrego colonial desencantou, cabe à filosofia macumbística reencantar²⁶, pois esquecimento se combate com memória e ancestralidade. Para os pesquisadores, reencantar passa por buscar erguer novos seres a partir de outras visões de mundo que repensem o que é o humano.

O humano criado pela colonialidade é construído por uma política antívida, uma política que produz variados tipos de morte, desde a física até a epistêmica. Por isso, reencantar é a ferramenta para buscar armas em novas gramáticas anticoloniais que pluralizem suas experiências de vidas. Consigo perceber uma proximidade entre o ato de encantar proposto pelos autores com a ideia de “giro decolonial”, cunhado originalmente por

²⁴ “O que chamamos atenção como carrego colonial é que, sob a inteligibilidade dos esquemas de terror do colonialismo, há o reconhecimento da memória da ancestralidade como planos reconstituição existencial (...) Nesse sentido, o conceito de carrego colonial dá o tom de que as obras coloniais miram o corpo material/imaterial daqueles que são alvos do seu sistema de violência/terror.” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 20).

²⁵ “A macumba é ciência, é ciência encantada e amarração de múltiplos saberes.” (SOMAS; RUFINO, 2018, p. 12).

²⁶ No livro “Flecha no tempo”, Simas e Rufino defendem a ideia de que “o contrário da vida não é a morte e sim o desencanto” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.6) e que para combater o desencanto devemos buscar saída nas palavras dos Caboclos, pois “É a magia que afirma a vida sob civilidade de um mundo morto.” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.10).

Maldonado Torres, e definido por Luciana Ballestrien, como “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/ colonialidade”²⁷.

O desencanto proposto por esse trabalho terá como base os saberes afrodiáspóricos e macumbísticos nascidos nos terreiros de candomblé e umbanda que ganham as ruas e fazem parte do cotidiano. Para começar, quero falar da base deste trabalho, da ideia que sustenta toda essa pesquisa: os encontros e as encruzilhadas.

2.3 CRUZOS, ENCONTROS E ENCRUZILHADAS

O fundamento da História Tradicional é o pensamento moderno europeu, que tem como um de seus alicerces a filosofia cartesiana, a qual enxerga a razão científica como a única forma de explicar o mundo. Uma razão pautada na alteridade por binaridade, típica do mundo cristão, inclusive separando corpo de mente, vendo-os como opostos, na qual o segundo deve sempre prevalecer sobre o primeiro. Algo completamente diferente do pensado nas filosofias de religiões afrodiáspóricas, pois estas complexificam as relações indo muito além da alteridade.

Podemos observar esse fato pelo ponto em comum dos mitos de criação do universo: o encontro de Exu e Oxalá. O contexto e o que acontece a partir do encontro desses dois orixás podem variar dentro dos mitos, mas o encontro sempre existe, o que diz muito sobre a importância desse ato para essa filosofia afrodiáspórica. Façamos uma rápida comparação entre os mitos de criação do cristianismo e os afrodiáspóricos. Enquanto no cristianismo o mundo foi criado pela vontade individual de um ser supremo, nas macumbas²⁸ a criação vem do encontro entre um orixá que simboliza o espaço infinito e outro que simboliza o vazio absoluto, o espaço incriado.

Esses mitos simbolizam bem como uma filosofia valoriza a vontade individual e a outra o encontro. Com base nessa comparação, Simas e Rufino afirmam que “Se o colonialismo edificou a cruz como égide de seu projeto de dominação, aqui nós reinventamos o mundo transformando a cruz em encruzilhada e praticando-a como campo de possibilidades”²⁹. Entender a encruzilhada como um campo de possibilidades é entender que

²⁷ BALLESTRIEN, 2013, p. 105.

²⁸ Forma genérica e coloquial nomear as religiões de matriz africana no Brasil.

²⁹ SIMAS; RUFINO; 2018, p. 20.

o encontro das diferenças coloniais gera conflito e que este, ao contrário do que o cristianismo prega, não é entre o bem o mal, não é pensado a partir da alteridade e sim entendido como abertura de caminhos para as possibilidades.

Pensar em um espaço incriado é uma afronta ao pensamento cristão, pois a ideia de existir um vazio vai contra a existência de um deus onipresente e onisciente. Um mundo de possibilidades se abre ao acessarmos a filosofia que Exu carrega em si. A criação de mundo pelo encontro de Exu e Oxalá é entender um mundo criado partir da sua própria descrição, o vazio e o caos devem existir para um novo surgir. Acredito que isso passa por desconstruir a nossa própria ideia de humanidade e buscar em outros saberes novas formas de construir nossa nova humanidade. Neste caso específico, estou trabalhando com a ideia de que a concepção de orixás vai muito além da visão religiosa, se relacionando a uma episte, uma filosofia.

Retornando à introdução do texto, foi através do pensamento de Simas e Rufino que consegui entender melhor minhas inquietações e toda a potencialidade existente dentro dos encontros, quando eles passam a se debruçar sobre as miudezas do cotidiano e a enxergar toda a potencialidade de um encontro. Durante minha trajetória, os encontros sobre ensino de História sempre foram de uma enorme potência, sejam eles em um jantar com amigos, em uma sala de aula de graduação ou cozinhando com a minha companheira: o local não era importante, a preciosidade estava na inquietude. Um fator que parece tão menor e muitas das vezes passa despercebido, mas, na visão de Simas e Rufino:

dizemos que estamos em batalha, e a educação emerge como sapiência mandigueira que nos mobiliza a desecandear os arrogantes e expurgar o carrego curtido e sustentado a séculos. O dendezeiro como signo das potencialidades do cotidiano (...) nos propõe um modo de educação inacabado, responsável, plural e comunitário. Ou seja, uma verdadeira rota de desaprendizagem do cânone, o modo que pratica e institui formas aniquiladoras da diversidade³⁰

A educação pelo dendezeiro,³¹ teorizada por eles, me possibilita olhar para meu cotidiano e enxergar toda a potência das minhas inquietudes e dos encontros onde elas

³⁰ SIMAS; RUFINO; 2019, p. 30.

³¹ “Quando falamos do dendezeiro, nos referimos a um poema de Ifá, a tradição oracular dos Iorubás (...) Orumilá, aborrecido com a vaidade e sede de poder de algum de seus filhos, resolveu deixar a terra. Foi, entretanto, condescendente e disse que ainda daria aos filhos uma chance de conversar com ele. E deixou dezesseis caroços de dendê, que deveriam ser consultados para que a sua palavra fosse conhecida(...) Orumilá deu uma lição aos seus filhos seduzidos por pompas e vaidade: o caroço de dendê é o que de mais simples e acessível existe.” (SIMAS; RUFINO; 2019, p. 26)

extravasam, ganhando formas de palavras e frases. Com isso em mente, posso olhar para aqueles pequenos momentos quando estou conversando com outros professores de História sobre o ato de lecionar, entendendo, desse modo, como sou afetado e afeto os outros naquele instante. Esta é uma das bases teóricas deste trabalho. Quero aqui ser capaz de olhar para os encontros que me levaram até esse ponto. Já falei dos encontros com a música do Emicida e com a crítica decolonial, e por fim, com os escritos de Simas e Rufino, mas as minhas inquietações que me trouxeram até aqui vêm de outros momentos e envolvem questões metodológicas do trabalho.

2.4 O ENCONTRO COMO METODOLOGIA

O primeiro é sobre os encontros que tive com duas pesquisadoras cruciais a minha trajetória: a professora Cinthia Araújo e doutoranda Thayara de Lima. A primeira me deu aula em duas disciplinas na graduação. Também fui monitor em uma de suas turmas, frequentei por mais de um ano o DIFERIR, seu grupo de pesquisa a época, e hoje fazemos parte, junto com outras pesquisadoras, do Grupo Igbá Keta, formado para estudar a epistemologia das macumbas e que muito influenciou nesta pesquisa, principalmente nas discussões dos dois próximos capítulos. Durante todos esses momentos, sempre debatemos a importância das temáticas das diferenças no ensino de História. A trajetória de Araújo é inteiramente ligada a esse debate e em todos os locais ocupados por ela o debate se torna central. Desde 2014, ela leciona no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFRJ e sempre comentou em nossos encontros como esse parecia ser um espaço potente para se pensar a relação das diferenças com o ensino de História.

Ao mesmo tempo, observei o estudo de Lima sendo construído tendo esse programa como um dos recortes. Devo ressaltar que Thayara de Lima é minha companheira, por isso pude acompanhar de muito perto a construção de sua dissertação. Observando seu trabalho, pude novamente dialogar sobre as potências do Programa. No ano de 2016, ela compareceu a um evento onde os estudantes formados na primeira turma do mestrado puderam apresentar suas pesquisas. Nele, Lima observou a existência de muitos trabalhos relacionados com as temáticas das diferenças.

Esses temas não apareceram com frequência durante a minha graduação, inclusive sempre senti resistências de professores e colegas estudantes em abordá-los. Na disciplina de

Didática Geral, ministrada pela professora Cinthia Araújo, um dos trabalhos era escolher de um grupo de quatro desses temas e pensar uma forma de abordá-lo, ela os chama de “temas sensíveis”. Durante a explicação do trabalho, dava para visualizar os choques e insatisfações em alguns colegas, no meu próprio grupo houve alguns questionamentos, mas no fim todos os trabalhos foram feitos.

Ao confrontar os relatos de Araújo e de Lima sobre o ProfHistória com a realidade da minha graduação, criei uma inquietude acerca do motivo de um parecer estar mais disposto a lidar com esses temas do que o outro. Ao conhecer e conversar com algumas das estudantes da primeira turma do ProfHistória, minha inquietude aumentou ainda mais e acabou culminando na primeira versão do meu projeto de mestrado, submetido ao PPGEDU da UNIRIO.

Foi dentro desse Programa no qual aconteceu outro encontro que modificou a parte metodológica da minha pesquisa. Ao cursar a disciplina “Temas em Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia” ministrada pelo professor Celso Sanchez e pela professora Cláudia Miranda. A convite dos dois, a professora Carmen Sanches participou de uma das aulas e me apresentou com o debate sobre o uso da conversa como metodologia de pesquisa, além de apresentar a teoria sobre pesquisa narrativa. Através desse encontro, pude vislumbrar uma metodologia que dialogasse ainda mais com a minha pesquisa. Convidar as professoras Cinthia Araújo e Carmen Sanches para a minha banca de qualificação foi algo instantâneo e enriquecedor. Foi a partir desse encontro e das inquietações causadas por ele que resolvi articular a metodologia de conversa com a educação pelo dendezeiro, a fim de pensar as potências dos encontros ocasionados pelo ProfHistória.

O uso da conversa como metodologia me possibilitou seguir vivenciando encontros entre professores de História inquietos. Dessa vez, fomos eu e algumas das mestras formadas pelo ProfHistória. Nossos encontros ocorreram para conversar sobre as nossas trajetórias enquanto professoras e pesquisadoras comprometidas com uma educação que rompa com a narrativa homogeneizante da História Tradicional. Ao todo foram oito conversas, entretanto, apesar de terem temas comuns, foram completamente diferentes, afinal cada conversa me modificou e cada conversante trazia consigo novas trajetórias, questões e narrativas. Ao analisar as conversas, consigo perceber como eu e as conversantes somos afetadas umas pelas outras. A utilização dessa metodologia permitiu que avançasse além de percepções das

professoras sobre suas práticas cotidianas, pois consegui ver a encruzilhada criar o novo, como do vazio incriado surge a mudança. Esta é uma das possibilidades do uso da metodologia da conversa, como apontam Thiago Ribeiro, Carmen Sanches e Rafael de Sousa:

Neste processo, no encontro com o outro, como ressalta Contreras Domingos (2009, p.8. Tradução livre), buscamos intercambiar palavras, palavras que são o eco de uma experiência, quiçá da experiência mesma do encontro, compartilhar pontos de vista, às vezes próximos, parecidos; outras vezes distantes, diferentes. Não se trata, portanto, de uma iluminar a outra, instruí-la, renová-la. Trata-se, isso sim, de estabelecer uma conversação na qual, ambas, possam fazer ressoar sua palavra, seus ecos e, talvez, pensar e estrar essas próprias palavras.³²

Dessa forma, outro *encontro* a ser descrito nesse capítulo será o do dendezeiro com a metodologia da conversa. Foi desse encontro que saiu a metodologia desta pesquisa. Cada conversa, cada palavra, cada frase trocada entre mim e as professoras tinha como objetivo enxergar o máximo possível de potências das nossas trajetórias. Nossos olhares se voltavam não só para nossas abordagens em sala de aula ou nossa formação acadêmica, mas sim para como pequenos acontecimentos, encontros ou vivências possibilitavam grandes mudanças. Nossas inquietudes são frutos do cotidiano, do dia a dia, e para trazer tudo isso à tona a conversa se fez necessária, por isso analisei-as com a força do dendezeiro em mente.

Ao olhar para as conversas com as professoras, influenciado pela perspectiva da educação pelo dendezeiro, consegui perceber como todas as pessoas envolvidas foram afetadas umas pelas outras. A utilização dessa metodologia me levou para além de percepções sobre concepções e práticas docentes, consegui ver a encruzilhada criar o novo, do e no encontro imprevisível surge o movimento, como do vazio incriado surge a mudança. Esta é uma das possibilidades do uso da conversa como metodologia de pesquisa, como nos dizem Thiago Ribeiro, Carmen Sanches e Rafael de Sousa:

Neste processo, no encontro com o outro, como ressalta Contreras Domingos (2009, p.8. Tradução livre), buscamos intercambiar palavras, palavras que são o eco de uma experiência, quiçá da experiência mesma do encontro, compartilhar pontos de vista, às vezes próximos, parecidos; outras vezes distantes, diferentes. Não se trata, portanto, de uma iluminar a outra, instruí-la, renová-la. Trata-se, isso sim, de estabelecer uma conversação na qual, ambas, possam fazer ressoar sua palavra, seus ecos e, talvez, pensar e estranhar essas próprias palavras.³³

³² RIBEIRO; SOUZA; SANCHES; 2018, p. 24.

³³ RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO 2018, p 24.

Cada conversa, cada palavra, cada frase escrita e rescrita aqui teve como objetivo olhar para as potências das nossas trajetórias, de nossos encontros, de nossas experiências como catalizadores de mudanças. Ainda que pequenas, ordinárias ou rotineiras, são abundantes e poderosas. A inquietude forjada no cotidiano é essencial para uma educação para as diferenças, pois “uma educação que não recorre à sabedoria assente na diversidade e nas possibilidades existentes nos cotidianos padece de imobilidade e se torna escrava do tacanhismo”³⁴.

A fuga do tacanhismo descrita pelos autores acontece por meio desse caos que surge a partir de um encontro. A figura do caos que constrói e desconstrói na filosofia da macumba está associada a Exu, pois ele é aquele que faz o erro virar acerto, um ser paradoxal em toda sua existência. O caos é essencial para se criar um novo, dialogar com ele é de suma importância para a filosofia macumbística defendida pelos autores. O mesmo vale para a conversa como metodologia, na qual, ao contrário do que ocorre em uma entrevista, o caos é enxergado como uma possibilidade a ser dialogada e entendida, como defendido por Ribeiro, Souza e Sampaio:

Afinal, sua fala rompia com a linearidade e hierarquia das perguntas previamente e cuidadosamente formulada por nós e provocava “caos” em nossa entrevista(...) É importante lembrar que a desordem, para esta perspectiva teórica [entrevista], é compreendida como caos, irregularidade, imprevisibilidade, desvio em relação a um padrão (...) Conversar, pareceu-nos ser uma linha de fuga às normativas da pesquisa científica. Conversar foi possibilitando, então, em nossas ações investigativas, a atenção às diferenças e à definição; à alteridade e à singularidade constitutivas do próprio encontro.³⁵

Portanto, conversar permite enxergar no caos uma potência de criação. Isso corre porque o ato de conversar é um ato de afetação. Se permitir afetar é permitir se modificar “a partir da disponibilidade da alteração para que o outro nos complete”³⁶. O caos faz parte da mudança e dialoga muito bem com a conversa, pois ele faz parte dela, conversamos para nos afetar e mudarmos.

Olhando para o cotidiano do samba e das escolas de samba, Simas teorizou sobre as culturas de síncope e como elas nascem a partir da quebra dos ritmos, como são parte do

³⁴ SIMAS; RUFINO; 2019, p. 27.

³⁵ RIBEIRO; SOUZA; SANCHES; 2018, pp. 28-30.

³⁶ Trecho da entrevista dada por Luiz Antônio Simas à Fabrícia Valle no canal “batucando a existência” em 16 de abril de 2021 e que está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oFNmKy_8OTA

pensamento exuziaco. Segundo o próprio Simas, "a síncope rompe com a constância, quebra a sequência previsível e proporciona uma sensação de vazio que logo é preenchida com fraseados inesperados. A síncope opera bordando de sutilezas o vazio entre as duas marcações do ritmo"³⁷ Quando uma pesquisa se inicia, existe um breve traçado de pontos por onde pretende-se seguir, uma expectativa a ser atingida, mas durante o percurso tudo pode ser modificado. Ao olharmos para as conversas com as professoras, vemos os ritmos serem quebrados, expectativas desfeitas, novos caminhos traçados, e entendemos que isso somos nós nos afetando. Toda mudança criada a partir das conversas pode ser vista como Exu operando nas síncopes, o encontro criando a partir de um vazio novamente. Assim como as professoras operam pelas frestas através dos “garrinchamentos”³⁸ em sala de aula, também aproveitamos cada fresta, cada vazio, cada inquietação gerada pelo uso da conversa como metodologia para driblarmos o carregamento colonial. Assim sendo, esta é uma pesquisa em diálogo com a mudança em toda sua essência.

O pensamento macumbístico entende a força que as palavras têm, tanto que seus saberes são transmitidos de forma oral, isto é, conversar é a forma como os saberes circulam dentro desse mundo. Como não aproximar a metodologia da conversa da filosofia macumbística? Até porque foi olhando para seu cotidiano, enxergando “a potência no mínimo, do menor do que aparentemente parece miúdo e insignificante”³⁹ que Ribeiro, Sousa e Sampaio chegaram a essa metodologia. Assim como é defendido pela *educação pelo dendezeiro*, os autores viram no mínimo uma potência enorme, toda a força que assim como a grama que “brota em meio às coisas (...) ela própria brota pelo meio”⁴⁰, portanto uma metodologia menor, não no sentido de menos prestigiosa, mas sim no sentido de estar relacionado ao micro, ao cotidiano, ao dendezeiro.

³⁷ “Mas que diabos é a síncope? Ela é uma alteração inesperada no ritmo, causada pelo prolongamento de uma nota emitida em tempo fraco sobre um tempo forte. Na prática, a síncope rompe com a constância, quebra a sequência previsível e proporciona uma sensação de vazio que logo é preenchida com fraseados inesperados. A síncope opera bordando de sutilezas o vazio entre as duas marcações do ritmo. É ali que ela mora.” (SIMAS, 2020)

³⁸ “Garrinchar o pensamento é subverter a lógica do jogo e entender que o processo – o drible – pode ser mais que o objetivo final: o gol. Arriscar o deslocamento para o vazio, fugir da previsibilidade, do chuveirinho para a área, chamar o marcador para a roda, entender o que o corpo pede (...) propor outras saídas, sincopar o tempo para encontrar, no próprio tempo, o ritmo adequado.” (SIMAS, 2020, p 113.)

³⁹ RIBEIRO; SOUZA; SANCHES; 2018, pg. 31.

⁴⁰ RIBEIRO; SOUZA; SANCHES; 2018, pg. 31.

2.5 O ENCONTRO E A CULTURA DE LUTA

Chegamos ao último dos encontros que regem esse trabalho: o da cultura de luta antirracista. Este é um conceito desenvolvido por Lima (2018) em sua dissertação e trabalhado com mais profundidade em artigos e, principalmente, em sua tese. O conceito foi desenvolvido a partir do pensamento do intelectual pós-colonial Amílcar Cabral. Articulando pensamentos dele com os escritos de outros dois autores [Hall (1997) e Bhabha (1998)], mais recentes, e que também refletiram o processo de colonização, Lima nos mostra como as narrativas históricas de professoras de histórias se modificam ao entrar em contato com as narrativas históricas construídas pelo movimento negro, tornando-as mais potentes na implementação da Lei 10639/03⁴¹ e mais sensíveis a uma das temáticas sobre diferença⁴². Em um artigo posterior, produzido em parceria com Amílcar Pereira, Lima desenvolve melhor como o a cultura de luta antirracista funciona:

É importante ressaltar que, tanto a cultura quanto as manifestações culturais, às quais se refere o autor, não são fixas no tempo. Ao contrário, a partir da dimensão da luta como fator de cultura, compreendemos que sofrem influências e influenciam outros grupos, ressignificam perspectivas na tensão entre continuidade e mudança, movimentam-se nos processos históricos diante das possibilidades e contingências com as quais têm de lidar no tempo e no espaço. Uma vez existente a luta por um objetivo concreto, sua própria dinâmica exige uma série de transformações que vão moldar as identidades e subjetividades e criar o fenômeno a que nos referimos aqui como cultura de luta⁴³

O conceito desenvolvido por Lima parte de um entendimento de cultura muito próximo do entendido por outro intelectual pós-colonial: Césaire, como nos é mostrado por Pesántez ao dizer que “Esctrucutra política y estrutura cultural no son campos autónomos, sino interdependientes, razón por la que la lucha política es una forma de lucha cultural, y las reivindicaciones de orden cultural están travessadas por una política cultural”⁴⁴. Acredito que este não é um movimento exclusivo da luta antirracista, mas sim das narrativas de luta dos temas ligados à diferença que modificam as narrativas históricas dos professores, ou seja, o caminho para realizar o trabalho de cruço está em enxergar as narrativas criadas pelos movimentos sociais⁴⁵ como cruciais para as políticas curriculares

⁴¹ A Lei 10639/03 tornou obrigatório o ensino de história, literatura e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos escolares no Brasil.

⁴² Ver mais em: LIMA, 2018. p. 31-32.

⁴³ PEREIRA; LIMA, 2019, p. 5

⁴⁴ PESÁNTEZ, 2013, p. 122.

⁴⁵ A definição de movimentos sociais utilizada neste trabalho é a de: “ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas

de formação de professores. No caso do campo de ensino de História, uma das formas de interferência é a partir da resignificação do uso ou desuso de conceitos-chave a serem mobilizados nas salas de aulas, produzindo assim narrativas que confrontem a visão de mundo criada pelo carrego colonial.

Tanto a narrativa histórica quanto o uso dos conceitos que a compõe estão diretamente relacionados a uma potência imaginativa, que é importante tanto para o carrego colonial quanto para aqueles que o combate. Essa disputa por imaginar o ser é um dos pilares na luta contra o carrego colonial. Em sua tese⁴⁶, Lima mostra como para Césaire esse é um campo central de disputa, pois “os inimigos a serem combatidos não são apenas personagens políticos evidentes, de uma política *stricto sensu*, mas também os construtores de imaginário, os que fortaleceram o racismo científico e criaram narrativas perversas sobre raça”⁴⁷. Partindo da premissa que o esquecimento causado pelo carrego colonial não se limita ao conceito de raça, se estendendo por outras formas de dominações, acredito que a luta pela construção imaginária também é central em outros marcadores de diferenças. Para poder entender melhor esse fenômeno, utilizo os escritos do filósofo camaronês Achille Mbembe ao dizer que:

Na maneira de pensar, imaginar e classificar os mundos distantes o discurso europeu, tanto o erudito como o popular com frequência recorreu a procedimentos de fabulação. Ao apresentar como reais, certos e exatos fatos muitas vezes inventados, escapou-lhe justamente o objeto que buscava apreender, mantendo com ele uma relação fundamentalmente imaginária, mesmo quando a sua pretensão era desenvolver saberes destinados a apreendê-los objetivamente (...) os procedimentos graças aos quais o trabalho de fabulação pôde ganhar corpo, assim como seus efeitos violentos, são hoje bem conhecidos (...) se existe um objeto e um lugar onde essa relação imaginária e a economia ficcional que a sustenta se dão a ver do modo mais brutal, distinto e manifesto, é exatamente esse signo que chamam de negro e, por tabela, o aparente não lugar que chamamos de África”⁴⁸.

O conceito de fabulação desenvolvido pelo autor pensa o não lugar dos signos África e negro, criados dentro de um processo de dominação racial no campo imaginativo. Se

e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio de solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo” (GOHN, 2010. p. 13.)

⁴⁶ Ainda não publicada.

⁴⁷ LIMA, (ainda não publicado), capítulo 1, pg. 15.

⁴⁸ MBEMBE, 2018, p.31.

pensarmos os signos índios e Novo Mundo, podemos ver como eles foram cunhados dentro de um processo semelhante, mas ligados à dominação de outros grupos étnicos e um outro espaço. O mesmo acredito ser válido para os signos ligados a outros marcadores de diferenças como os de gênero, sexualidade e classe. Todo esse processo se faz presente dentro de uma sala de aula de História, mesmo que os seus componentes não percebam sua presença.

O esquecimento presente dentro da História Tradicional está diretamente relacionado a essa disputa narrativa. A melhor forma de confrontá-las é com a especulação imaginativa daqueles que lutam há séculos contra o seu processo de esquecimento. As lutas históricas dos movimentos sociais ligados a marcadores de diferenças estão há muito tempo construindo outras fabulações acerca de si mesmos. Eles lutam contra o esquecimento e produzem narrativas que potencializam o trabalho das professoras. As disputas de construções imaginativas estão lá na sala de aula, afinal elas fazem parte daqueles que compõe as próprias salas de aulas. Elas surgem fora da sala de aula, no cotidiano de seus indivíduos e desaguam nos espaços escolares, seja através dos docentes ou dos discentes.

Apesar das disputas estarem lá, muitas das vezes elas são mascaradas pelo carrego colonial, fazendo com que sua fabulação seja imperativa. Esses conflitos não devem ser vistos como situações estranhas ao ambiente escolar, pelo contrário eles devem existir e serem trabalhados em suas potencialidades. Muito da visão de que uma boa sala de aula é sem conflitos vem de uma noção de paz criada pelo carrego colonial para produzir as mortes por esquecimentos. Isto ocorre porque, de acordo com João Ascenso:

a 'pacificação' é o termo historicamente utilizado para designar o processo de invasão de terras indígenas, aldeamento das populações em vilas de estilo europeu/ocidental, utilização de sua força de trabalho e imposição da língua portuguesa e da fé cristã. O índio 'pacificado' também era chamado de índio 'aculturado', ou índio 'manso'. O seu oposto era o índio 'bravo', contra o qual era legítimo o uso da força e mesmo a escravização, pois que estaria se opondo à civilização(...) Pacificar, desta forma, significa extinguir a diferença étnica, extirpar a possibilidade de que o outro exista enquanto um outro, não contemplado pelo eu. Mas, ao mesmo tempo, a pacificação não se pressupõe que o outro faça parte do eu como um igual: ele é incorporado de maneira subalternizada.⁴⁹

Ou seja, o carrego colonial usa de uma narrativa pacificadora que possui como premissa incorporar de maneira subalternizada aqueles que geram conflitos a ele. A fala de Ascenso é direcionada a temática da diferença indígena, mas pode ser perfeitamente aplicada às tensões existentes com outras temáticas, como as de gênero e raça. Portanto, o modelo de

⁴⁹ ASCENSO, 2020, pp. 4-5.

uma sala de aula pacificada tende a subalternizar as diferenças, servindo assim ao carrego colonial.

Quando digo trabalha a potencialidade dessas disputas, parto do entendimento que estão nas disputas os pontos-chave para uma construção de narrativas históricas contra o esquecimento. A ideia, portanto, não é extinguir a História Tradicional da sala de aula, mas sim de colocá-la no papel de uma narrativa histórica local, em vez de universal, a partir do confronto da mesma com outras narrativas. Confrontar a fabulação do carrego colonial com as fabulações das culturas de lutas. Este é o cruzo que defendo ser feito no ensino de História, e já ocorre nas salas de aulas dos professores do ProfHistória. Todavia, antes de adentrarmos no ProfHistória e nas conversas, gostaria de apresentar como esse cruzo acontece, a partir de mais um encontro com a filosofia macumbística.

Dentro dos saberes afrodiaspóricos, existe o orixá Oxóssi, o caçador de uma flecha só. Ele é o orixá da fartura, aquele que com pouco faz muito, pois mesmo não sendo o único odé⁵⁰, ele é aquele que aprimorou os saberes da caça, ao ponto de necessitar de apenas uma flecha para atingir seus objetivos. Existem variações para o mito que conta como ele ganhou esse título, mas assim como no que vimos anteriormente, os seus pontos em comum têm muito a nos dizer. O ponto em comum dos mitos é que, para derrotar a ave gigante que atormentava uma população, Oxóssi atirou uma flecha no mesmo instante no qual sua mãe arriou um ebó⁵¹, a pedido de um babalaô⁵², para acalmar as feiticeiras que invocaram aquela ave. Reparem que o ato de Oxóssi não é o feito de um único indivíduo, de um ser escolhido para ser o maior caçador. Seu feito é fruto de um trabalho coletivo, isto é, a técnica que faz dele o caçador de uma flecha só é a construção de uma rede de conhecimentos coletivos, na qual sua flecha é potencializada pela sabedoria de sua mãe e do babalaô. Destaco dois pontos cruciais que o mito de Oxóssi nos traz: primeiro sobre a importância de se saber quando e como se deve arriar um ebó, segundo sobre a construção de conhecimento, que deve ser um ato coletivo, valorizando os mais diferentes conhecimentos.

⁵⁰ Na cultura afrodiaspórica, “odé” designa os caçadores, existindo assim outros caçadores entre os orixás, como Ogum e Ewá.

⁵¹ Conceito oriundo da filosofia Iorubá, remetendo à ideia de sacrifício para transformar através da "multiplicação das forças vitais" (RUFINO, 2019, p. 87.)

⁵² São os líderes espirituais dentro das religiões afrodiaspóricas.

Sobre o primeiro ponto, vamos voltar a Simas e Rufino, que, ao trabalharem com a ideia de carregamento colonial, apresentam como solução ao esquecimento produzido por ele a confecção de ebó, pois ele é “o procedimento que potencializa a vida”⁵³. De acordo com Rufino:

O ebó epistemológico, como um saber praticado, opera no alargamento da noção de conhecimento; para isso, os seus efeitos reivindicam uma transformação radical no que tange às relações de saber/poder. Ainda, confronta a noção desencantada do paradigma científico moderno ocidental, buscando transformá-lo a partir de cruzos com outras esferas de saber. O ebó epistemológico impacta na transformação radical e necessária, por isso se caracteriza na ordem do feitiço. O cruzo, perspectiva teórico-metodológica da Pedagogia das Encruzilhadas, fundamenta-se nos atravessamentos, localização das zonas fronteiriças, nos inacabamentos, na mobilidade contínua entre saberes acentuando os conflitos e a diversidade como elementos necessários a todo e qualquer processo de produção de conhecimento.⁵⁴

Portanto, acredito que a base dos ebós contra o carregamento colonial está nos encantamentos gerados pelos saberes forjados nas lutas contra os esquecimentos. São eles que nos ajudarão a produzir novas percepções de humanidade. Sobre esse ponto, vamos retornar aos escritos de Ascenso ao afirmar que:

Nos mitos de origem de diversas tradições indígenas está presente a ideia de que, no início, homens, animais e os demais elementos da natureza eram todos igualmente humanos. A humanidade era o denominador comum. Por algum motivo, animais, montanhas e rios perderam sua humanidade. Mas o perderam apenas do nosso ponto de vista: nós, que nos consideramos humanos. Porque as onças, por exemplo, também se veem como humanas, e nos veem como peixes, porque nos comem. Humano é, portanto, todo aquele que é capaz de ter um ponto de vista (CASTRO 2002, p. 487-488). Tal cosmovisão é completamente incompreensível do ponto de vista da razão científica, mas instaura uma provocação que leva a um desvio de certezas: do estranhamento do outro, passa-se ao estranhamento de si e a uma nova sensibilidade. Se uma onça pode ser homem e uma montanha pode ser homem, em uma perspectiva diferente da minha, eu também posso não ser homem. A desumanização deixa de ser, então, exercício da diferença colonial, e se torna um exercício de estranhamento da própria subjetividade, que pode caminhar para o encontro do outro⁵⁵.

Acredito que a reflexão feita por Ascenso para construir uma nova concepção de humano na citação anterior é de suma importância no combate ao carregamento colonial. Além de ser um belo exemplo de como as culturas de lutas ajudam na modificação do uso e desuso de conceitos-chave para o ensino de História. A partir desse exemplo, irei adentrar no segundo ponto sobre o Itã de Oxóssi, mencionado anteriormente.

⁵³ SIMAS; RUFINO, 2019, p. 21.

⁵⁴ RUFINO, 2019, pp. 88-89.

⁵⁵ ASCENSO, 2021, p. 19.

Como o mito conta, Oxóssi aperfeiçoou sua técnica com a ajuda dos saberes de outros, que extrapolam a própria ideia de caçar e criam uma rede de conhecimentos distintos para alcançar um objetivo. Creio que o ebó a ser arriado⁵⁶ para combater a História tradicional tem de ser forjado a partir da criação de uma rede de conhecimento como a do mito de Oxóssi, regida pelo cruzo com os saberes das lutas dos movimentos sociais. Desse modo, devemos confrontar a História Tradicional com outras narrativas plurais, para derrubarmos a falsa ideia de universalidade a qual se propõem ser, modificando conceitos e ideias-chave de sua própria existência, possibilitando, assim, a construção de uma nova perspectiva de humanidade.

Foi com esse arcabouço teórico metodológico, criado a partir dos encontros de minha própria trajetória, que me coloquei à disposição para ser afetado e afetar as professoras de histórias durante nossos encontros. Parte das nossas conversas buscavam entender como os marcadores das diferenças se apresentavam nas salas de aulas das trajetórias delas, seja nas escolas, na graduação e/ou no ProfHistória. Desejei compreender melhor como os encontros delas com estas questões em suas trajetórias particulares influenciavam suas práticas de salas de aula, como elas eram afetadas por esses marcadores enquanto professoras de História. Toda a análise acerca desse material será feita no último capítulo desta dissertação, no qual retomo a discussão sobre paz e culturas de lutas.

⁵⁶ Arriar o ebó nas religiões afrodiáspóricas brasileiras é o ritual de limpeza das energias, no qual são oferecidas comidas aos Orixás. Portanto, estou falando do processo de espantar o carrego colonial para distante do ensino de História.

3 A Encruzilhada e o Cambono

Era uma demanda reprimida. Era um monte de gente que queria pesquisar, mas se via em um programa normal, porque não se via fazendo História.
(Fernanda Moura)

A frase que inaugura este capítulo foi dita pela professora Fernanda Moura, participante da primeira turma do Programa, uma das professoras que conversaram comigo. Essa afirmação é altamente ilustrativa sobre o perfil das professoras com quem conversei, pois nos revela uma inquietação bastante presente nas conversas com as docentes: apesar de desejarem dar continuidade ao processo de formação em nível de pós-graduação, a maior parte delas não se via como estudante em um programa acadêmico – adjetivado aqui pela professora como “normal”, diante do ineditismo do ProfHistória enquanto programa profissional voltado para refletir, teorizar, pesquisar e impactar as salas de aula. Dois conceitos trabalhados por Simas e Rufino (2018) nos ajudam a compreender melhor toda a potencialidade do ProfHistória: encruzilhada e cambonagem, nos quais o primeiro se refere ao próprio Programa e o segundo às professoras.

Para conseguirmos enxergar o Programa como uma encruzilhada, partiremos das próprias percepções das professoras. O foco deste capítulo será justamente apresentar os perfis das professoras e traçar um perfil para o próprio ProfHistória. Para este último, irei utilizar as percepções das professoras acerca do Programa, pois este é o encontro entre o cambono e a encruzilhada, onde o ensino de História dá seu rodopio:

O rodopio configura-se como o giro que desloca os eixos referenciais, fazendo com que aqueles princípios que comumente são compreendidos como objetos a serem investigados e que por uma série de relações de saber/poder são mantidos sobre uma espécie de regulação discursiva sejam credibilizados como potências emergentes e transgressivas.⁵⁷

Pensar o ProfHistória enquanto uma encruzilhada envolve entender que ele proporciona encontros e afetações nos mais diferentes níveis de compreensões, muito além do que um currículo disciplinar ou uma ementa curricular podem nos dimensionar. Para conhecê-lo melhor, vamos partir da apresentação feita pela professora Cinthia Araújo em um artigo escrito em 2021, no qual ela apresenta um panorama geral sobre o Programa, definindo-o como:

⁵⁷ SIMAS; RUFINO; 2018, p. 35.

um mestrado profissional organizado em rede nacional, tendo como instituição âncora a Universidade Federal do Rio de Janeiro. A rede, que foi criada em 2014, quando estava constituída por 12 instituições associadas, atualmente está formada por 39 universidades distribuídas em 22 estados em todas as regiões do país. Como parte do Programa de Mestrados Profissionais para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB/CAPES), o ProfHistória é voltado exclusivamente para professores de História que estejam em exercício do trabalho docente em sala de aula.⁵⁸

No sistema de avaliação da CAPES, o Programa está situado na área de História e tem concentração em Ensino de História, configuração que, potencialmente, já localiza o programa numa zona de cruzos, mostrando o primeiro sinal da encruzilhada. A composição do seu quadro docente amplia essa potencialidade ao favorecer a articulação de unidades acadêmicas diferentes dentro e entre as Universidades da rede. Integram os colegiados do ProfHistória, nas diferentes instituições associadas, docentes localizadas nos institutos/faculdades/departamentos de História e de Educação, bem como docentes dos colégios de aplicação. A perspectiva do cruzo pode ser considerada um dos princípios teórico-metodológico na epistemologia das macumbas, “que só pode ser pensada nos traçados, nos cruzamentos, no sentido das relações dialógicas e inacabadas”⁵⁹.

Como disse no capítulo anterior, a encruzilhada é um campo de possibilidades, onde se torna possível a criação a partir do encontro. O diálogo entre a encruzilhada de Exu e a Pedagogia foi o tema da tese de Luiz Rufino, culminando em seu livro “Pedagogia das Encruzilhadas” (2019). Nele, Rufino nos apresenta uma ideia de Pedagogia a partir da figura de Exu, cuja construção de conceito aparece como:

um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio (...) A prática das encruzilhadas como um ato descolonial não mira a subversão, a mera troca de posições, mas sim a transgressão. Assim, responde eticamente a todos os envolvidos nessa trama, os envolve, os “emacumba” (encanta), os cruza e os lança a outros caminhos enquanto possibilidades para o tratamento da tragédia chamada colonialismo.⁶⁰

A partir desse entendimento, acredito ser possível vislumbrar um pouco mais a encruzilhada do ProfHistória. O primeiro encontro que abriu essa minha percepção sobre o Programa é justamente o comentado anteriormente: o encontro entre os campos da Educação, da História e Ensino de História. Este cruzo apareceu diversas vezes nas conversas quando

⁵⁸ ARAÚJO; SANTOS, 2021, p. 7.

⁵⁹ SIMAS e RUFINO 2018, p.31.

⁶⁰ RUFINO, 2018, p. 74-75.

as professoras falavam sobre as suas motivações de ingressarem nele. Destaco aqui a fala da professora Evelyn Lucena, da segunda turma do ProfHistória:

Quando eu descobri um campo de pesquisa chamado de Ensino de História, sabia que precisava trazer a minha bagagem [campo] da Escravidão para cá. Eu consegui juntar duas coisas que me disseram que deveria escolher entre uma e outra. Ouvi de um professor do IFCS o seguinte: "você quer ensinar ou quer escrever a História do Brasil?". Quando encontro em 2014 [entrada no PIBID] a possibilidade de fazer os dois... Esse é o meu caminho. Naquele espaço eu poderia encontrar algo que me disseram, no IFCS, que não encontraria. Fui muito feliz e acreditei que uma carreira profissional juntando os dois campos poderia acontecer (...) Quando eu chego, bem breve, no ProfHistória, tinha essa diferença geracional, mas a expectativa também era essa, de acreditar que aquilo ali [campo de Ensino de História] também era possível. As questões étnico-raciais super em voga dando mais força na minha cabeça de que aquilo ali que estava fazendo era importante para a História do Brasil, para a educação e para mim (...). Então ali PIBID com Licenciatura e depois o ProfHistória era essencial ter gente acreditando na carreira docente. Algo que era visto como menor durante os anos de graduação.⁶¹

A fala de Lucena nos mostra como o cruzo apresentado no parágrafo é fruto de um caos. Pode-se imaginar que exista uma certa naturalidade ao pensar a relação entre Educação, Ensino de História e a História, mas na realidade essa relação sempre foi hierarquizada. Não foi à toa que no capítulo anterior descrevi o papel da História Tradicional como uma disseminadora da História Oficial. Dentro dessa visão, a primeira não é detentora de saberes, ou possui saberes menores em relação a segunda, com base em uma dicotomia que é apresentada a jovens estudantes, como Lucena, através da frase "você quer ensinar ou quer escrever a História do Brasil?", localizando a cultura escolar em um lugar de subordinação.

A história do ensino de História nos mostra a constituição hegemônica de uma disciplina escolar que surgiu no século XIX para difundir a narrativa genealógica do Estado brasileiro, tendo como espaços institucionais o Imperial Colégio de Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com apenas 10 meses de intervalo entre a criação do primeiro e a fundação do segundo.

No remoinho das tensões e incertezas que circundavam o recém-criado Estado do Brasil, a instituição do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cumpria uma tarefa política fundamental, a de construir a nação brasileira, de soldar as fissuras existentes entre as províncias, herança do passado colonial, e o cimento a unir os díspares no todo nacional seria o humanismo, lido na versão de Bernardo de Vasconcelos, um conceito de humanismo assentada no estudo dos autores clássicos.⁶²

⁶¹ LUCENA, 2021, p. 3.

⁶² MANOEL, 2012, p. 5.

Nesse contexto, o papel da disciplina escolar História passa a ser enxergado como uma reprodução da História produzida pelos historiadores do IHGB. Mesmo um século depois, quando o então Ministro Capanema faz sua grande reforma universitária, esta realidade se mantém, pois segundo a historiadora Norma Côrtes:

Seu projeto acadêmico ambicionava uma educação universalista e integradora, que, entretanto e simultaneamente, distinguiu, seccionando numa hierarquia tácita, a carreira científica da vocação para o magistério. Com efeito, embora legalmente tivesse a pesquisa como seu objetivo, as atividades da investigação em História continuaram restritas aos tradicionais institutos históricos, pois o foco da FNFi foi prioritariamente voltado à formação para o magistério – alvo que se tornou padrão para as faculdades de Filosofia nas décadas de 1930 e 1940.⁶³

Entendo que a construção desse pensamento não é um acaso, e sim mais uma etapa do carrego colonial que existe no Brasil. Nesse caso, estou falando da violência epistêmica que compreendo ser uma forma de se violentar o outro a partir da inviabilização e da deslegitimação dos saberes e conhecimentos dos outros. Quando o Estado enxerga o docente somente como um transportador do saber acadêmico para a escola, ele está partindo da premissa de que não se deve existir um diálogo com quaisquer conhecimentos e saberes que não sejam produzidos dentro da academia. Historicamente os saberes produzidos na academia estão relacionados às experiências de homens, brancos, ricos, cristãos e heterossexuais e em descompasso com a realidade da maioria daqueles que trabalham e frequentam as salas de aulas. Por isso, não só Lucena ouviu a afirmação de que existem aqueles que escrevem a História do Brasil e aqueles que só a ensinam, como também ouvi falas parecidas durante minha graduação.

As marcas desse pensamento seguem com força nos dias de hoje. A professora Fernanda Moura conta que não é raro ouvir de colegas que não se identificam com o título de historiador/a, espelhando mais uma vez a dicotomia ensino-pesquisa. Esse mesmo pensamento reverbera no âmbito da pesquisa. Segundo ela, as professoras pensam que: “Uma pesquisa sobre Ensino de História não passaria num Programa de História. Em um Programa de Educação a gente também fica achando que não vão aceitar o que queremos fazer.”⁶⁴. Esse contexto parece ser muito forte, pois um professor e uma professora com quem conversei relataram que chegaram a fazer mestrados acadêmicos antes de chegarem ao ProfHistória, mas não conseguiram concluir por desânimo.

⁶³ CÔRTEZ, 2009, p. 14.

⁶⁴ MOURA, 2021. p. 2.

3.1 A SALA DE AULA COMO PARTE DO CRUZO

As conversas com o professor Rafael Bastos e com a professora Thais Elisa fortaleceram uma percepção que tinha sobre o ProfHistória: a importância das práticas de sala de aula como um dos pilares do Programa. Para poder dialogar com a ideia de desânimo, acredito que precisamos conversar um pouco sobre afetação e o carrego colonial, pois a origem desse desânimo está em toda a discussão sobre como a docência e o ensino de História são enxergados dentro de uma academia pautada no eurocentrismo e no elitismo, como vimos no parágrafo anterior. Além disso, somos seres que nos modificamos e construímos a partir de uma dimensão de afetação com o outro. No caso das professoras com quem conversei, as suas trajetórias no Programa estão diretamente ligadas a importância que elas dão para a sala de aula enquanto o espaço produtor de saberes. Durante as conversas sempre era relatado que, em qualquer disciplina, a sala de aula tinha uma importância enorme.

Pegemos a trajetória do professor Rafael Bastos como um exemplo. Ele se graduou em 2008 e entrou no mestrado acadêmico no ano seguinte, mas não conseguiu concluir o processo depois de 31 meses, de acordo com seu relato:

Fui um dos primeiros a entrar no mestrado, participei de eventos, de ANPUH Nacional, etc. Só que eu peguei uma orientadora com quem não me dei muito bem. Não sei se me senti sabotado ou se era muito inexperiente. Porque eu tinha acabado de sair da graduação e já entrei no mestrado que tem uma carga de leitura gigantesca, muito maior do que da graduação. Fui construindo um material e chegou uma hora que acabou virando outra coisa. Fiquei desesperado para terminar, mas não consegui dar conta do que ela pedia e estourei o prazo. Então não consegui terminar o mestrado o que foi bem traumático para mim, porque fiquei me sentindo muito incompetente. Esse mestrado foi todo muito sofrido e artificial, apesar de estar trabalhando com algo de que gostava muito.⁶⁵

Ao olharmos com atenção para a fala de Bastos, conseguimos observar uma ideia conflitante que ele apresenta sobre sua trajetória. No início ele dá ênfase a marcadores de sucesso acadêmicos, como sua colocação ao entrar no mestrado e a participação em um grande evento como o Encontro Nacional da ANPUH, algo não muito comum entre mestrandos. Ao mesmo tempo, no final de sua fala encontramos um sentimento de incompetência que vivenciou ao não conseguir concluir o mestrado acadêmico. É como se o dito fracasso não estivesse na sua qualidade enquanto pesquisador, mas sim na sua relação

⁶⁵ BASTOS, 2021, p. 1.

com a academia, externalizada em sua fala na figura de sua orientadora, com quem não teve uma boa relação.

O discurso é completamente diferente quando conversamos sobre a experiência do ProfHistória. Nesse momento da conversa, Bastos mostra sua trajetória não foi a única e como foi importante para ele estar em um mestrado com outros professores de História:

Em 2013 para 2014 surgiu o ProfHistória e que seria algo voltado para o Ensino de História, algo que sempre me interessou. Então pensei: talvez seja o momento de tentar de novo, de eu resgatar esse mestrado, esse título que não tenho ainda (...) Tudo no ProfHistória tinha muito a ver com a gente, todo mundo ali era professor. Não havia momentos de devaneios como tinha no mestrado acadêmico. Muita gente do ProfHistória tinha uma trajetória parecida com a minha: já tinha feito o mestrado antes e não chegou a concluir (...) Tudo no ProfHistória tinha muito sentido, cada linha que a gente lia era para ser aplicada [na sala de aula] tinha fundamento [teórico].⁶⁶

A dicotomia entre ensino-pesquisa reaparece para a gente nesse momento quando Bastos diz que “não haviam momentos de devaneios”, pois para ele, às vezes, o mestrado acadêmico, seja na área de Educação, seja na área de História, acaba fugindo das questões práticas da sala de aula. Falas parecidas com esta foram ouvidas por mim várias vezes, ditas por colegas de trabalho, de faculdade, e até mesmo familiares. Sempre existiu um ponto em comum com todos que me falaram essa frase: eram professores refletindo sobre o espaço escolar. Nesse, fica muito evidente a ideia que temos sobre o distanciamento entre ensino-pesquisa. De certa forma, parece que só se pode valorizar o conhecimento adquirido através da prática cotidiana da profissão ou através dos estudos teóricos, sempre uma hierarquia e uma disputa, nunca uma coexistência.

Ao mesmo tempo que existe essa disputa narrativa entre prática e teoria, todas as professoras com quem conversei me disseram que foram para o ProfHistória porque desejavam pensar mais sobre a sala de aula, isto é, foram em busca da teoria para refletirem sobre suas práticas. Peguemos como exemplo a trajetória de uma outra docente com quem conversei e também largou um mestrado acadêmico, a professora Thais Elisa:

Eu fiz o mestrado acadêmico em História, só que não terminei, lá em dois mil e... Em 2004 eu me formei na graduação. Nossa faz tempo acho que não vou lembrar (...) Eu entrei na PUC com um projeto de mestrado acadêmico, acho que em 2008, onde queria pesquisar a questão indígena nos compêndios didáticos do século XIX. Eu já estava trabalhando, entrei no estado em 2005. Não sei como foi para você esse início dentro da escola, mas para mim foi bem difícil (...) Antes do mestrado eu fiz uma pós-graduação lato sensu em Ensino de História, foi inclusive a primeira “pós” em Ensino de História no Rio de Janeiro, na Cândido Mendes (...) Eu

⁶⁶ BASTOS, 2021, p. 1.

procurei esse curso porque eu estava lá naquele início meio desesperada. Porque você entra cheio de gás na escola e aí você vê e pensa: "isso aqui não tá dando muito certo". Foi por isso que procurei esse curso. Foi quando eu comecei a pensar a questão indígena com o Ensino de História e foi quando criei o projeto para entrar na PUC. Pensei ele porque achava que a História do Ensino de História responde muita coisa do presente.⁶⁷

Esse sentimento de despreparo ao iniciar sua carreira docente, relatado na fala da professora, foi compartilhado também por outras professoras com quem conversei, mesmo aquelas que já possuíam muitos anos de experiências. A busca por especializações e pelo próprio mestrado se mostrou comum entre elas. Existe uma demanda delas de superarem a ideia hierárquica entre prática e teoria, ao aproximarem suas próprias práticas de reflexões teóricas. O próprio Bastos demonstrou isso em um outro momento da conversa ao dizer que:

Muita gente estava querendo se reinventar [no ProfHistória] porque fez essa época do "3+1" e passaram a faculdade toda querendo ser Lucien Febvre ou Marc Bloch e chegaram na hora e tiveram de ser Paulo Freire (...) Às vezes, estamos fazendo algumas coisas na Educação e não nos damos conta do que é, estamos teorizando sobre as práticas. Ser professor é dialogar com a teoria no dia a dia, a todo momento na sala de aula. Sua aula se adapta à sua realidade, a gente aprende na prática que tudo muda e se adapta.⁶⁸

Esse trecho da conversa com o professor Rafael Bastos parece contraditória em relação à anterior, mas, como vimos antes, o contraditório é uma das essências de Exu, portanto também é da encruzilhada. No caso do ProfHistória, ela se faz presente na expectativa de reinvenção diante da incompletude das trajetórias formativas tensionadas nas marcas do discurso elitista e hierarquizante na identidade docente. Ser Paulo Freire é tão importante, complexo e inacabado como ser Lucien Febvre ou Marc Bloch.

Na encruzilhada ProfHistória, a docente se descobre pesquisador ao mergulhar no até então paradoxal teoria-prática, construído pelo carrego colonial, renunciando toda as suas certezas em prol da ignorância enquanto incompletude, da circularidade enquanto contaminações, também de afetos e da própria imprevisibilidade presente essência de Exu. Assim ela se permite mudar, permite que sua cara seja “quebrada”, como me foi dito pelo professor Flávio Braga:

Fiquei até 2016 fora da academia. Em 2016 eu entrei para o ProfHistória. Eu meio que não esperava, achava que a academia não era o meu lugar e que como já tinha 10 anos de sala de aula, já entendia tudo. Eu "quebrei a cara", porque aprendi muito no mestrado. Eu valorizo enormemente o meu mestrado porque eu tive contato com

⁶⁷ ELISA, 2021, p. 1.

⁶⁸ BASTOS, 2021, p. 2.

outras experiências, com outras realidades. As minhas aulas deram um salto a partir do mestrado⁶⁹

Essa fala do professor Flávio Braga me lembrou a máxima dita nos terreiros cariocas de que “Exu faz o erro virar acerto e o acerto virar erro”. O ProfHistória enquanto encruzilhada faz da prática uma arma teórica e de toda teoria um método prático:

Eu achei a experiência incrível, pois tive a sorte de ter uns amigos que fiz na UERJ, onde fiz o mestrado profissional, e fora da UERJ porque tem o ProfHistória em tudo que é lugar. Então, fiz praticamente ProfHistória em todas as universidades, curiosamente só não fiz na UNIRIO. Até na PUC, saía de Quintino e ia para a Gávea (...) Era muito bom. Quando você estava falando da sua experiência, me veio à cabeça que, no geral, a gente não está ali para perder tempo, sabe, Pedro. Então, a gente estava lidando com um texto teórico para caramba, que muitas vezes ao ler a gente não consegue colocar de imediato como você vai colocar aquilo em sala de aula. Mas com o tempo a gente fala: "Pô, mas isso aí é um conceito, não uma receita pronta. É um conceito para você engordar o seu repertório em sala de aula. Para você saber quais as saídas você vai ter, a partir dali discutir isso com seus alunos.". Praticamente era isso, a gente pegava o texto e perguntava: "Beleza, como é que isso pode ser aplicado em sala de aula?". O que gerava uma “trocação” de ideias incríveis.⁷⁰

Quero ressaltar um ponto muito importante na fala de Braga: a importância da sala de aula. As professoras ao chegarem no ProfHistória não se “despiram” da docência, pelo contrário, esse é um dos caminhos da encruzilhada, onde a cultura síncope reaparece.

Quando Simas e Rufino pensam a educação a partir da síncope, eles veem uma forma de superar o cânone ocidental, de encantar a educação e afastá-la do carrego. Para isso, definem que a “educação deve gerar gente feliz, escrevendo (...). fazendo ciência e gingando com gana de viver”⁷¹. Portanto, o ProfHistória está operando na fresta, pela síncope, encantando o cruzo ensino-pesquisa pra transgredir⁷² o cânone, reencantando tanto a docência quanto a pesquisa, a partir das trajetórias docentes, das vivências, das experiências das professoras que centram parte de suas identidades na sala de aula.

Retornemos a fala de Braga para podemos observar várias dimensões diferentes da importância da sala de aula no trecho anterior. A que está em maior evidência está no fim do texto, quando Braga associa o fato das discussões nas aulas serem geradas a partir de diálogos que possuem como pontos de partida textos teóricos previamente escolhidas pelo

⁶⁹ BRAGA, 2021, p. 1.

⁷⁰ BRAGA, 2021, p. 2.

⁷¹ SIMAS; RUFINO, 2018, p. 19.

⁷² “Transgredi-lo não é negá-lo, mas sim encantá-lo, cruzando-o a outras perspectivas. Em outras palavras é cuspi-lo na encruza”. (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 19.)

docente da disciplina com as experiências práticas das discentes. Essa visão não é exclusiva dele, pois em todas as oito conversas sempre foi destacado positivamente o processo de diálogo entre os textos teóricos e as práticas das professoras.

Ao encontrarem em alguns espaços acadêmicos que enxergam distanciamentos entre partes centrais de suas identidades, as professoras passam a questionar os motivos pelos quais estão na pós-graduação. Esse é o cenário que a epígrafe deste capítulo tenta ilustrar, porque as professoras têm uma visão acerca da pesquisa, mas não querem abrir mão ou se sentirem inferiores por serem docentes. Na verdade, querem que as suas trajetórias docentes estejam em diálogo constante com sua existência no mestrado. Este é o segundo ponto que aparece na fala anterior de Flávio Braga, aquele ponto escondido, que pode passar despercebido em um primeiro olhar, mas que percebi por ter sido afetado por todas as conversas com as professoras. Braga afirma o quão incrível foi fazer disciplinas em quase todas as universidades do Rio de Janeiro, inclusive uma muito distante da sua residência e do seu local de trabalho. Essa fala pode parecer não tão importante em um primeiro momento, mas mostra um caráter excepcional do programa, que é o de permitir às discentes cursar disciplinas em quaisquer uma das trinta e nove universidades credenciadas do Programa. No ProfHistória, as discentes conseguem cursar disciplinas obrigatórias em universidades diferentes da qual estão vinculadas.

Uma outra particularidade do ProfHistória que apareceu constantemente nas falas das professoras foi sobre o fato de elas desenvolverem os projetos de mestrados e escolherem as orientadoras após o processo seletivo. Assim sendo, o motivo para escolher as disciplinas nem sempre é para dialogar com os projetos e sim se adequar aos horários das professoras:

Como é que a gente fazia as escolhas? Não sei como os colegas disseram isso e com quem você conversou? Quando tinha lá o quadro com as disciplinas, como é que a gente escolhia as disciplinas? Não era por afeição não, era com aquilo que dava para encaixar no nosso horário. Era o que cabia ali. No meu caso eu ainda tentava encaixar as disciplinas da UFF e da FFP. Porque eu queria ficar para cá e no mesmo dia⁷³

Essa fala foi feita pela professora Ana Carolina Mota e ilustra muito bem o que foi conversado comigo por outras professoras sobre as escolhas das disciplinas. Novamente temos a docência exercendo um papel importante durante o mestrado, pois as professoras escolhiam disciplinas por se encaixarem melhor com seus horários e locais de trabalho. Não

⁷³ MOTA, 2021, p. 3.

que não pudessem existir exceções como no próprio caso do professor Flávio Braga, que morava em Quintino, Zona Norte do Rio, trabalhava em Acari, outro bairro da Zona Norte carioca, mas puxou disciplina na Gávea, na Zona Sul, isto é, no outro lado da cidade. Esse processo de escolha de disciplina aponta para outro cruzo feito na encruzilhada do ProfHistória.

Os projetos nascem a partir do cruzo entre as trajetórias e demandas das professoras, com os debates e discussões criados nas disciplinas em que escolheram. O modelo do mestrado profissional acaba por potencializar o diálogo entre a docência e a pesquisa, ao ponto de a professora Carolina Ferreira afirmar que só fez o curso “porque realmente era o Profissional que era para pensar as questões práticas das salas de aula”⁷⁴. Isto é, mesmo puxando disciplinas que não dialogam diretamente com seu projeto de pesquisa, as professoras as cursam e se deixam afetar por elas, pois elas dialogam com a sala de aula.

A professora Ana Carolina Mota nos chama a atenção para como existe uma diferenciação entre os discentes do ProfHistória e os do mestrado acadêmico: “Nós professores temos uma outra maneira de ingressar e permanecer na vida acadêmica diferente dos outros. É diferente daquela pessoa que tem a projeção só do pesquisador. Nós temos uma trajetória totalmente diferentes.”⁷⁵. Essa sensação de diferença apresentada por Mota não é só dela, pois também apareceu nas conversas com outras professoras. Inclusive, uma das professoras relatou que houve conflitos em uma disciplina feita na UFF, pois ela foi oferecida tanto para mestrado profissional, quanto para a Pós-Graduação acadêmica, sendo cursada por discentes de ambos Programas. Não irei aqui identificar qual professora me fez o relato, tão pouco identificarei a disciplina em questão, a pedido da própria professora, que demonstrou certo incômodo nessa parte da conversa.

O relato dela era de que existia um descompasso entre as expectativas dos docentes dessa disciplina em relação às discentes. A disciplina era ministrada por duas professoras, sendo que cada uma adotou uma postura diferente em relação a cobranças e dinâmicas das aulas, na qual uma tentava adaptar o curso a realidade das discentes do ProfHistória e a outra mantinha a mesma dinâmica do mestrado e doutorado acadêmico, o que eventualmente ocasionou um desentendimento entre as duas. A professora relatou que as discentes do

⁷⁴ FERREIRA., 2021, p. 4

⁷⁵ MOTA, 2021, p. 3.

ProfHistória a todo momento tentavam realizar um diálogo entre os conteúdos das aulas com suas próprias práticas de sala de aula, o que gerava uma quebra de expectativa de uma das docentes. A mesma professora parecia gostar mais dos diálogos promovidos pelos discentes do mestrado e doutorado acadêmico, que tentavam dialogar única e exclusivamente com o campo acadêmico. Mais uma vez, é evidenciado por esse relato como existe um distanciamento entre ensino-pesquisa; teoria e prática; em ser docente e ser pesquisador, e que essa é uma questão para as discentes do Programa.

Tanto esse problema como um outro apareceram em uma fala de Mota ao nos relatar uma conversa sua com um colega discente:

Gente que qualidade vai ter a nossa aula com tamanha sobrecarga de coisas que a gente vai ter de fazer? E nossas aulas lá na escola? Elas vão cair de qualidade!” Eu virei para ele e disse calma, a gente vai dar um jeito. A gente vai sobreviver. Foi “osso”, mas é um espírito muito bacana de cooperação. É um espírito muito bacana que a gente tem no ProfHistória, porque não é de competição, é de cooperação e isso é lindo. Os professores em sua grande maioria entendiam essa realidade e até tinham aqueles que tinha dificuldades de entender e os colegas chamavam a atenção e falavam: "oh, isso aqui é um Programa profissional, não é acadêmico”. No final das contas a qualidade das nossas aulas melhoram, mesmo parecendo que tínhamos menos tempo para fazer, na real, a gente estava pensando nelas o tempo todo.⁷⁶

Nesse trecho conseguimos ver que o esse estranhamento relatado no parágrafo anterior não era exclusivo da disciplina em questão. As professoras percebiam que existia uma ruptura também entre os docentes do ProfHistória ao lidarem com um mestrado profissional. Entretanto, ,antes de adentrar nessa questão quero fazer uma última ressalva de como a fala de Mota também nos aponta outra dinâmica, ajudando a entender como o ProfHistória afeta aos seus discentes.

A preocupação do colega com que Mota conversou não era exclusivamente dela, mas sim uma apreensão geral das discentes. Imaginar que a qualidade de suas aulas iria cair devido a um menor tempo dedicado a suas montagens é compreensível, afinal requer muito tempo e dedicação tanto para montar as aulas quanto para ler os textos das aulas do mestrado. Mas a afirmação final dela, de que o tempo todo elas estavam pensando nas aulas, demonstra como na realidade não tiveram menos tempo e dedicação para as montagens das aulas, pelo contrário, ampliaram ou, como disse anteriormente o professor Flávio Braga, as “engordou”. Novamente vemos como a docência explica mais uma dimensão de afetação das discentes.

⁷⁶ MOTA, 2021, p. 4.

Se consigo olhar para o ProfHistória como encruzilhada, como campo de potencialidades na produção do encantamento como cura para as necropolíticas⁷⁷, preciso entender a figura de suas discentes para além da figura comum de professoras. Porque não é possível ouvir delas falas como a dita por Rafael Bastos: “Em 2014 surgiu o ProfHistória e disseram que ia ser algo voltado para o ensino. Algo que sempre me interessou, talvez seja o momento de eu tentar de novo, de eu resgatar esse título [mestre] que eu não tenho ainda.”⁷⁸, e todas as outras que compuseram este capítulo até aqui, e acreditar que a categoria professora ou pesquisadora é suficiente para classificar a relação delas com a encruzilhada e seus cruzos. Por isso, pretendo trabalhar a partir de agora com uma nova categoria, que, assim como as outras trabalhadas até o momento, pertence à da filosofia macumbística.

3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A CAMBONAGEM

Quando tive o primeiro contato com a minha turma de mestrado, percebi que eu e meus colegas de classe éramos predominantemente jovens recém-saídos da graduação. Tirando algumas exceções, a maioria de nós tinha um período de no máximo de três anos entre o fim da graduação e o início do mestrado. Logo, me chamou muito a atenção quando ao cursar uma disciplina no ProfHistória na UFRJ me deparei com professores com muitos anos de sala de aula e formados há mais de cinco anos. Quando a professora Cinthia Araújo destacou isso em minha banca de dissertação, fiquei ainda mais inquieto com essa realidade tão distinta. Esse cenário ficou mais evidente durante as conversas com as discentes, pois a maioria delas apresentavam esse perfil. Portanto, além do cruzo disciplinar e institucional, também é possível enxergar na diversidade formadora do corpo discente uma potência de fluxo. Identidades e diferenças se entrecruzam, trajetórias se encontram. Na conversa com a professora Evelyn Lucena revela-se uma percepção sobre a composição discente,

Eu me sentia deslocizada da realidade da turma, pois eram professores com trajetórias muito longas em sala de aula e eu era a novata, somente eu e um colega (...) Eu me sentia uma licencianda em continuidade em vez de uma professora com carreira super extensa voltando para a universidade. A minha identidade era diferente da maioria.⁷⁹

⁷⁷ “as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror” (MBEMBE, 2018, p. 25.)

⁷⁸ BASTOS, 2021, p. 1.

⁷⁹ LUCENA, 2021, p. 2.

Lucena ingressou no mestrado logo depois da conclusão da graduação, experiência distinta da maior parte do grupo, que como ela nomeia são “professores com trajetórias muito longas em sala de aula”. Mesmo com uma trajetória diferente dos seus colegas de turma, gerando uma “questão geracional”, como ela mesma nomeou, o que aproximava as discentes era a demanda em comum a todas elas, destrinchada na primeira parte deste capítulo.

Mesmo professoras mais velhas, como a professora Carolina Ferreira, que se formou muito antes de Lucena, se chocam ao perceber a diversidade geracional existente dentro do programa,

Eu encontrei a minha professora do Ensino Médio nas turmas do ProfHistória(...) Ela fazia o ProfHistória comigo e eu pegava carona com ela porque a gente fazia aulas na Rural (UFRRJ) (...) Eu encontrei professores que tinham 20, 25 anos de experiência e eu me achava a experiente com 7 ou 8 anos de experiência. Então rola uma troca com os professores mais velhos.⁸⁰

Novamente para entendermos como essa diversidade de trajetória docente faz parte da potencialidade do ProfHistória, irei recorrer a um conceito nascido nos terreiros e utilizado por Simas e Rufino em seus escritos: a cambonagem.

Nas culturas de terreiro, o cambono⁸¹ é uma função de especial relevância e respeito. O cambono é responsável por tarefas antes, durante e depois do culto. Dentre elas, providenciar os materiais usados no culto, distribuir tarefas referentes a limpeza e manutenção da casa, organizar a assistência, receber e servir as entidades, intermediar o contato entre entidade e consulente. Não é por menos que se costuma dizer que no terreiro, quem mais aprende é o cambono, pois ele participa de todas as etapas do culto, do início ao fim. O cambono é aquele que se permite afetar pelo outro e atua em função do outro, mas o que define a qualidade desse aprendizado é o quanto disponível se está para a cambonagem. Na lógica da cambonagem, não saber e praticar não configura uma contradição, mas, ao contrário, “a condição de não saber é necessária para o que virá a ser praticado”⁸².

Nessa direção, Simas e Rufino cunharam a concepção de pesquisador cambono.

Na lógica do pesquisador cambono é prudente que se recuse qualquer condição de conhecimento prévio que venha a afetar os princípios que inferem mobilidade nas dinâmicas do saber. Manter-se fixo em uma certeza é manter-se não aberto aos efeitos de mobilidade necessários para a prática do cruzo⁸³.

⁸⁰ FERREIRA, 2021, p. 2.

⁸¹ A denominação de gênero é variável. Assim como se usa cambono no masculino e cambona no feminino, também é possível usar cambone, sem flexão de gênero.

⁸² SIMAS; RUFINO, 2018, p. 35

⁸³ SIMAS; RUFINO, 2018, pp. 35-36.

Seguindo os princípios do inacabamento dos seres e seus saberes, é primordial considerar a ignorância para a aprendizagem do novo. O que não significa negar valor e legitimidade aos conhecimentos construídos em nossas trajetórias, refere-se, entretanto, em colocar-se disponível para transmutação. “Os cruzos entre saberes e ignorâncias são fundamentais para que os mesmos possam se manter abertos e expostos a outros movimentos, encantando-se em novas experiências”⁸⁴.

É nesses cruzos que se produz o encantamento, sendo que o cruzo aqui também é pensado como “exercício de rasura e encanto conceitual”⁸⁵. Rasura porque questiona o monopólio da verdade assumido por um modo de saber que se reivindica único. E encanto conceitual porque cria espaço para driblar a experiência de morte que marca esses saberes pautados por uma monocultura que se quer universal. “A morte é aqui compreendida como o fechamento de possibilidades, o esquecimento, a ausência de poder criativo, de produção renovável e de mobilidade: o desencantamento”⁸⁶

A cambonagem se relaciona com a diversidade dita pelas discentes pois traz em si a ideia de que “os saberes se dão em meio às circulações das experiências”⁸⁷. No caso do ProfHistória, pelo fato da sala de aula ocupar um lugar central, são as experiências oriundas delas que são compartilhadas na encruzilhada.

Em um primeiro momento, podemos pensar que ao se construir uma sala de aula com discentes com trajetórias tão diferentes existiram grandes problemas, afinal poderiam surgir hierarquias. A princípio, imaginei que Lucena podia se entender uma pesquisadora mais bem preparada, pois era recém-graduada, fazendo dela a discente que teve o contato mais recente com o campo acadêmico. Ao mesmo tempo que as outras discentes, por terem mais tempo de sala de aula, podiam se enxergar como detentoras de mais conhecimento prático, afinal possuem mais experiências e vivências da sala de aula. Contudo, como cambonas, elas se despiram de suas certezas e se posicionaram na encruzilhada dispostas a aprenderem com as trocas de experiências, como o relatado pelo professor Flávio Braga:

A gente está lidando com um texto teórico para caramba que você não consegue colocar de imediato na sala de aula. Mas com o tempo a gente percebe que nele estão conceitos e não uma receita pronta para você engordar o seu repertório em

⁸⁴ SIMAS; RUFINO, 2018, p. 36.

⁸⁵ SIMAS; RUFINO, 2018, p. 30.

⁸⁶ SIMAS; RUFINO, 2018, pp. 30-31.

⁸⁷ SIMAS; RUFIO, 2018, p. 37.

sala de aula, para você discutir com seus alunos (...) A gente se perguntava [nas aulas do ProfHistória] como podíamos aplicar isso a sala de aula e era uma trocação incrível. Particularmente, tive muita ajuda dos meus colegas de mestrado, assim como os ajudei, não só com trocas de experiências, mas com trocas de ideias. Às vezes, a gente estava em contato direto com a pesquisa do outro(...) Era uma experiência muito coletiva e enriquecedora⁸⁸

Consigo enxergar na fala de Braga o movimento de rodopio tão essencial no trabalho do pesquisador cambono. De acordo com Simas e Rufino, o rodopio é uma prática teórico-metodológica, um deslocamento dos eixos referenciais que, marcados pela tradição metonímica⁸⁹, reconhece a diferença exclusivamente como objeto de investigação. No rodopio, o pesquisador cambono passa a (re)conhecer o potencial explicativo de conhecimentos/práticas outras, “orientados por outras lógicas de saber que revelam experiências que emergem como outros referenciais”⁹⁰. A conversa com o professor Braga nos mostra um exemplo dessa perspectiva: a sala de aula, que em geral é objeto de pesquisas do saber acadêmico monocultural, emerge como novo referencial com potencial explicativo para as práticas acadêmicas. O professor afirma que as trocas entre as experiências das discentes e os debates acadêmicos nunca esgotavam um assunto ou uma questão, mas permitia novas abordagens para as demandas que os levaram até o ProfHistória. Assim como Simas e Rufino, parece que Braga concorda que “O conhecimento é compreendido não como acúmulo de informações, mas como experiência”⁹¹, o que acaba por proporcionar um entendimento do próprio papel como algo sempre mutável.

Faz parte do próprio princípio da cambonagem estar disposto a ser afetado, pois a inquietude e as dúvidas são elementos essenciais para o cambono. A preocupação do

⁸⁸ BRAGA, 2021, p. 4.

⁸⁹ A ideia de tradição metonímica vem do conceito de “razão metonímica” criada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. De acordo com ele, “A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem ação que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações do movimento das partes não afectam o todo e são vistas como particularidades. A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante.” (SANTOS, 2006, p. 97-98).

⁹⁰ SIMAS; RUFINO, 2018, p. 33.

⁹¹ SIMAS; RUFINO, 2018, p. 38.

cambono não é a de achar uma resposta universal e precisa para as suas questões, mas sim de refletir o seu cotidiano a partir de saberes que surgem por meio da circulação de experiências.

No caso do ProfHistória, as inquietudes são demandas das professoras que possuem origem em suas salas de aulas. O reconhecimento de que existem questões nas salas de aulas e a busca por estudos para lidar com elas são fatores muito fortes que levam as professoras a buscarem o Programa. Podemos observar isso na fala da professora Carla Cristina, que afirma o seguinte:

A minha inquietação era volta a estudar, eu gosto de estudar. Porque sala de aula tem isso, a gente sabe que tá pesquisando que tá produzindo, mas não é a mesma coisa de você começar a delimitar um objeto, fazer pesquisa (...) O que vai ser o projeto? O Programa te dá um universo enorme de leituras de discussões sobre problemas do Ensino de História. Você já conhece esses problemas que já existem na escola e que você queria se debruçar sobre. Então a gente aborda muito desses temas lá.⁹²

A outra fala é da professora Fernanda Moura, que nos mostra como a inquietude nasce nas salas de aulas, como certezas são abaladas e que as discentes buscam nos estudos e pesquisas a construção diálogos para lidarem melhor com estas questões:

Uma coisa que eu sempre gosto de falar para mostrar como a sala de aula no município [Rio de Janeiro] mudou a minha cabeça. Quando eu me formei, era contrária as cotas raciais. Para mim não fazia sentido. Eu fiz UERJ e fui da segunda turma das cotas raciais e para mim não fazia sentido. Sai da faculdade dizendo que não fazia sentido e que as cotas tinham de ser somente sociais. A cota social resolvia todos os problemas e ponto final. Só que com uma semana numa sala de aula do município mudou minha opinião. A realidade se impõe. Eu fui aluna de escola pública e acreditava que por isso conhecia a realidade, afinal pobre é pobre e acabou, não importa se é branco ou preto. Só que quando eu entrei no município, vi minhas turmas só terem, basicamente, alunos negros e que quanto mais negro o aluno era pior era o rendimento escolar dele, era pior o seu encaixe na escola. A partir daí eu fiquei: "não tem como dizer que é igual", é a realidade se impondo. Aí eu comecei pesquisar loucamente questão étnico-racial nessa época. Inclusive eu pensei em pesquisar esse tema no mestrado.⁹³

Durante o mestrado, Moura não pesquisou sobre questões étnico-raciais, acabou escolhendo outra temática que falarei no próximo capítulo. Mesmo assim ela seguiu estudando questões étnico-raciais, inclusive, fazendo disciplinas no Programa sobre o assunto e debatendo ele com suas colegas de ProfHistória. Além disto, nas falas das professoras sempre aparece o debate como um momento estimulante e importante dentro do

⁹² CRISTINA, 2021, p. 3.

⁹³ MOURA, 2021, p. 3.

curso, afinal é nesse momento que as experiências são trocadas, as inquietudes ganham formas e os pensamentos circulam entre eles. Sobre a importância desse momento, reflete a professora Carolina Ferreira:

É debater com gente que está como você procurando soluções através de debates acadêmicos, de soluções práticas (...) Ali era um grupo que estava minimamente motivado a buscar outras soluções. Isso fazia diferença, porque outros grupos as vezes você fica muito preso aos problemas. Nas próprias reuniões pedagógicas a gente fala muito dos problemas, das dificuldades e sabemos que são problemas estruturais, mas não saímos daí. Apesar disso, esse era um grupo [turma do ProfHistória] que reconhecia esses problemas estruturais, sabia das dificuldades inerentes, mas também estava debatendo os assuntos.⁹⁴

Dentro da fala de Ferreira existe uma comparação feita com espaços escolares frequentados por professoras nos seus cotidianos com os espaços de debate no ProfHistória. Esta comparação não foi a única a aparecer nesse sentido. Algumas outras professoras relataram como se sentiam confortáveis e estimuladas a compartilhar suas experiências durante a maioria das aulas do mestrado.

A criação de um ambiente que proporcione toda essa troca entre as discentes foi promovida em parte pelas docentes do Programa. Nessa encruzilhada, não são somente as discentes que são cambonas, algumas docentes do ProfHistória também operam na cambonagem. Para quebrar a dicotomia ensino-pesquisa, aquelas presentes nas salas do ProfHistória precisam estar despidas de suas certezas, inquietas com a hierarquia construída entre ensino e pesquisa para traçarem um riscado a superar o carrego em novas possibilidades,

Porque eu creio que os professores do curso têm na mente deles que o curso é uma valorização do professor de História. Então eles não iriam nos colocar abaixo deles. Eu observo que o objetivo do próprio curso em si é nós nos valorizarmos e a academia nos valorizar.⁹⁵

Em sua fala, Ferreira demonstra que sente que as trajetórias dela e de suas colegas enquanto professoras de História foram valorizadas pelas discentes do Programa, com quem tiveram aulas, em um caminho bem diferente do relato de Thais Elisa e Rafael Bastos acerca de suas experiências no mestrado acadêmico.

Para ilustrar melhor como esse ambiente é construído, utilizarei um trecho da conversa com o professor Flávio Braga sobre sua experiência na UERJ:

⁹⁴ FERREIRA, 2021, p. 5.

⁹⁵ FERREIRA, 2021, p. 5.

Eu vou além, pegar um exemplo que é incrível. A gente deu o azar de entrar no pior período da UERJ. A UERJ toda ferrada, sem nada, final do governo Pezão, professor sem salário. A gente segurava nas mãos dos professores, e eles nas nossas. Chegavam professores e falavam: "não tem como ir a UERJ, porque não tenho o dinheiro para me deslocar e preciso pagar minhas contas, como é que vai ser? Podemos fazer a aula pela internet?", e tinha aula pela internet. A coordenação também sempre teve muito preocupada com a gente, para além dos professores. É diferente [do mestrado acadêmico], você sente que faz parte de uma coisa importante e isso faz com que você ande apesar das dificuldades. A gente conseguia caminhar em frente porque a gente sabia que o professor, o coordenador eles diziam assim: "no que puder a gente segura a onda aí de vocês. A gente tá aqui para facilitar o lado de vocês. A gente tá junto!". Isso trouxe uma tranquilidade para a turma. Mesmo em um período caótico a gente conseguia seguir em frente, trabalhando as pesquisas, fazendo as aulas, debatendo inclusive essa realidade que a gente vivia, porque querendo ou não é a sala de aula também.⁹⁶

Ambos os trechos têm origem na parte da conversa em que falamos sobre os docentes do Programa. Nesse ponto, as discentes sempre relatam sobre os laços forjados com as professoras a partir de uma valorização da profissão de professor de História. Na fala de Braga podemos ver que ele se sentia parte de algo, um senso de coletividade. Existe, portanto, a construção de um reconhecimento mútuo entre as docentes e as discentes camponas do Programa, o que ajuda a superar a hierarquia de importância entre a pesquisa e o ensino. Esse processo é feito com a sala de aula como parte da encruzilhada, e para lidar com ela, ensino e pesquisa deixam de ser uma dicotomia e passam a ser um encontro, permitindo aos camponos que façam o rodópio para reenxergarem a sala de aula.

As atitudes, posturas e os discursos das docentes do Programa possuem grande impacto nas discentes, e estas sabem disso. Desconfio que algumas docentes também entendem a importância do seu papel nesse rodópio. Como já mencionado anteriormente, houve debates entre as próprias docentes acerca de como trabalhar com as docentes do ProfHistória. Uma outra fala que me fez ainda mais desconfiar dessa possibilidade foi da professora Evellyn Lucena:

Acredito que isso [os docentes se colocarem como pares] aproxima, não coloca o discurso da academia como superior e o ensino como algo inferior e estabelece, aquilo que gosto muito de pensar que é a fronteira, o ensino de História como lugar de fronteira. Onde é fundamental de pensar as questões ligadas ao ensino a prática sem pensar que isso é inferior ao ofício do historiador. O discurso deles que nos instiga, que nos apoia, que mostra que nosso trabalho é fundamental para uma coisa muito maior que é uma sociedade antirracista, com mais igualdade valorizando a pluralidade. Acho que esse discurso quando é passado para a gente isso nos ajuda

⁹⁶ BRAGA, 2021, p. 4.

muito o nosso campo do Ensino não é menor, ele é importante, muito diferente do que vi na graduação.⁹⁷

Dentre todas as conversas que tive, Lucena foi a única discente que demonstrou desde sempre um incomodo quanto a essa hierarquia de ensino e pesquisa, demonstrando acreditar que ela não existia. Como já vimos antes, a trajetória dela é muito particular por ter sido a única discente com quem conversei que tenha ido da graduação para o ProfHistória, mas mais do que isso ela vivenciou durante a graduação a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Entre as propostas do programa estão:

incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB ⁹⁸

De acordo com Ambrosseti et alia (2013) o PIBID nasce em um contexto em que o Governo Federal passa a criar diferentes programas articulados a políticas públicas para se pensar a formação de professores, na segunda metade década de 2000. Essa postura do Estado veio tanto da constatação de que a formação de professores não dá conta de preparar os licenciandos para a realidade da sala de aula contemporânea, quanto de uma insatisfação social quanto ao desempenho dos alunos nas escolas brasileiras.

Dentro desse contexto também já existia uma crítica essa dicotomia entre teoria e prática, onde sempre tenta-se colocar um dos lados como superior ao outro, que Ambrosseti et alia tentava entender:

a formação e a atividade profissional como processos articulados, superando as justaposições entre formação inicial e continuada dos professores e entre teoria e prática. Assim, a proposição de novas políticas de formação inicial baseadas na parceria entre instituições formadoras e escolas – campo do trabalho docente –, ainda que não configure uma reestruturação dos modelos de formação, pode trazer avanços no sentido de promover maior articulação entre os espaços e tempos nos percursos formativos dos professores.⁹⁹

Portanto, a trajetória de Lucena foi diferente das de suas colegas, pelo fato de mesmo encontrando na graduação acadêmicos que entendiam a teoria e a pesquisa como superiores ao ensino e a prática, ela também pôde participar de um projeto que já buscava superar estas hierarquizações. Inclusive, algumas das docentes do ProfHistória que orientaram as

⁹⁷ LUCENA, 2021, p. 4.

⁹⁸ BRASIL, 2010.

⁹⁹ AMBROSETTI; NASCIMENTO; ALMEIDA; CALIL; PASSOS, 2013, p. 157.

pesquisas de algumas das discentes com quem conversei também são ou foram coordenadoras de pesquisas ligadas ao PIBID, como as professoras Cinthia Araújo, Regina Bustamante e Ana Maria Monteiro, todas da UFRJ. O que me permite entender como a construção desse ambiente relatado pelas discentes conta e muito com a participação das docentes.

Todavia esse ambiente acaba operando de outra forma em professores que, ao contrário de Lucena, se encontram a muito tempo afastados da academia, como é o caso do professor Flávio França que diz o seguinte:

Como eu estava afastado fazia tempos do ambiente acadêmico, eu só ouvia aquelas falas: "tenho que entrar em sala de aula, que saco.". Isso contamina você de tal maneira que você fica pensando se tá maluco por querer ir para sala de aula. Você passa a não encontrar mais identidade naquilo que você tá fazendo. Não sei se é porque tem também o lance de identidade de serem professores de História com muitos vivenciando situações muito complicadas em escola pública que te dava uma certa identificação para discutir determinados problemas.¹⁰⁰

A fala de França apresenta um ótimo contraponto a de Lucena, pois ambos foram formados na mesma instituição de ensino, tendo parte das aulas com os mesmos professores, porém um se formou no final da década de 1990 e a outra no final da década de 2010. Mesmo não entrando na mesma turma do Programa – França é da primeira turma, enquanto Lucena entrou na terceira –, os dois encontram no ProfHistória o cruzo a transgredir o cânone hierárquico entre pesquisa e ensino. No caso de França, o ProfHistória é o ambiente estimulante que permite a ele debater sobre determinados problemas encontrados em suas salas de aulas, enquanto Lucena encontrou no mesmo ambiente uma continuidade do debate que encontrou no PIBID e na licenciatura sobre a formação docente. Dessa forma, para um é uma ruptura que traz um estímulo, enquanto para a outra é uma continuidade que corrobora com uma formação inicial.

Para a professora Thais Elisa, que já tinha vivenciado uma experiência de Pós-Graduação anteriormente, existe a construção de uma horizontalidade entre as discentes e as docentes do Programa. Em comparação com a sua experiência anterior, ela define as docentes como militantes do campo de Ensino de História, então elas valorizam o papel de professoras exercidas pelas discentes, indo na direção do que vimos em outros trechos de entrevistas.

Eu achei que tem muito mais uma relação de horizontalidade. Sinto que os professores não consideravam a gente como um aluno normal de mestrado. Talvez, eles pensassem na gente mais como iguais, afinal eles são professores são

¹⁰⁰ FRANÇA, 2021, p. 2.

trabalhadores da educação. Nós também pensamos nesse sentido. É claro que eles eram professores pensando no Ensino de História, então eles tinham essa relação mais claro na cabeça. Lá éramos todos professores e sabíamos disso. Mas eu não sei se é uma questão pessoal desses professores, pois os professores do ProfHistória são assim, isso eu não sei te dizer. Ou se é uma questão do ProfHistória mesmo, que vem antes dos professores. Mas a horizontalidade está lá. Como eu não tive aula com a maioria deles, não posso te dizer que são assim somente no ProfHistória. (...) Pessoal é muito militante, os professores do ProfHistória pelo campo. Cada vez mais eles estão abrindo em outros lugares e expandido o Programa.¹⁰¹

O movimento de buscar uma horizontalidade descrita por Elisa para mim é um dos rodopios feitos tanto pelos discentes quanto por algumas docentes do Programa. Nesse ponto é que o eixo que centra a hierarquia construída por séculos entre ensino e pesquisa, teoria e prática, começa a ser desfeito, onde discentes e docentes passam a enxergar o campo e a externar suas inquietudes. Elisa pode não ser capaz de opinar sobre as posturas das docentes em outros espaços de formação de professores, mas nem acho ser necessário para a discussão refletir sobre assunto, pensando se é uma construção individual das docentes ou algo atrelado ao Programa, afinal são as próprias discentes junto com as docentes que constroem o ProfHistória. Portanto, o Programa se torna também uma encruzilhada ao ser construído por docentes e discentes camboas. A luta pela existência do Programa é uma das lutas mais importantes da vida de alguma daquelas docentes. Inclusive, existem docentes no ProfHistória que estão somente nesse programa de pós-graduação, escolhendo concentrar suas forças nele por entender que aquele é um espaço necessário e de enorme valor para elas. Esse assunto deve ter seguimento em uma futura tese.

Somente em um ambiente horizontal, como bem definiu Elisa em sua fala anterior, seria possível que a circulação de experiências tivesse um fluxo que afetasse tanto as discentes para perceberem as transformações em suas aulas. Em um trecho, França exemplifica muito bem como o ambiente influenciava na transformação:

Quando a gente estava no ProfHistória, a gente discutia muito e via isso sempre de uma maneira positiva o que podíamos realizar de diferente em sala, produzindo materiais, trazendo discussões diferentes. Enfim, havia uma empolgação muito grande nesse sentido que era muito diferente do que acontecia quando eu estava em sala de aula em Caxias ou no Estado. Nesses lugares os professores muita das vezes percebem a sala de aula como um lugar penoso. Isso acontecia porque você se desliga tanto, de você trocar com pessoas da tua área, que isso te desestimula muito. No ProfHistória é o contrário, sempre me sentia estimulado. Vinha um colega e dizia: "Hoje na escola estava dando aula e pensei nisso aqui". A gente ouvia e começava a discutir sobre o que foi dito trazendo para a sua experiência pessoal. Lógico que nem tudo dava certo, mas só o fato de ouvir uma outra pessoa,

¹⁰¹ ELISA, 2021, p. 4.

colocando uma experiência que você não tinha imaginado e ter aberto a possibilidade de fazer isso... Cara, isso era uma contribuição muito grande. Por exemplo, o Rafael [Bastos], colega meu, ele tinha umas sacadas maravilhosas. A gente discutia muito. Ele gostar de mexer com animação, o trabalho dele foi com animação. Isso estimulava muito a gente a pesquisar outros materiais, procurar charges. Porque mesmo você sabendo que você pode fazer isso, mas quando ocorre uma discussão dentro de um ambiente onde as pessoas estão dispostas a fazer essa discussão e aprofundar essas questões acaba por contribuir muito na tua melhoria em termos profissionais e na adesão do uso desse material.¹⁰²

No ProfHistória enquanto encruzilhada, podemos ver os rodopios que transgrediram o cânone das relações pesquisa e ensino, teoria e prática. Entretanto, essa é só uma parte dessa encruzilhada, somente alguns dos cruzos criados dentro do Programa. Outros cruzos dialogam com as questões que levaram estas discentes a procurarem o ProfHistória, a buscarem, em um programa de pós-graduação, ferramentas que as ajudem a lidar com a sala de aula. Mais uma vez a sala de aula se torna o centro da questão, nesse caso como o ingrediente central do ebó a ser arriado nessa encruzilhada, mas também precisamos conhecer os pontos que irão liberar o carregamento.

Nas tradições afrodiáspóricas se canta quando o ebó é arriado, pois está nas palavras, no ritmo, na coletividade parte do conhecimento e da força para o trabalho ser realizado. No caso do ProfHistória, parte das questões que levaram as professoras a buscarem o Programa nascem do confronto de seus alunos e delas mesmo com os cânones da historiografia. Mas suas respostas não estão na tradição da disciplina e sim em saberes renegados por ela a um lugar menor, a um lugar de não existência dentro da academia. São esses saberes que irão fornecer as palavras e os conhecimentos para que as professoras possam lidar com as questões em suas salas de aulas. Estas questões são tão fortes que irão se converter nas pesquisas de mestrado e, mesmo quando não se converterem nelas, irão possuir um enorme peso nas escolhas das disciplinas a serem cursadas.

Portanto, como Exu me ensinou, todo começo é um fim e todo fim é um começo, a linearidade nem sempre é uma realidade, então meu último capítulo versará sobre o início da minha pesquisa. Nele irei trabalhar a inquietude inicial de meu projeto, aquela que me ajudou a definir com quais discentes do ProfHistória desejaria conversar e apareceu no primeiro capítulo desta dissertação: a relação entre o Ensino de História e as questões das diferenças.

¹⁰² FRANÇA, 2021, p. 4.

4 O REENCANTO DO ENSINO DE HISTÓRIA

*Depois do massacre ergueram catedrais
Uma capela em cada povoado
Como se a questão fosse guerra ou paz
Mas sempre foi guerra ou ser devorado
Devoto catequizado
Crucificar em nome do crucificado
(Don L – Vila Rica - 2021)*

No capítulo anterior apresentei os conceitos de cambono e encruzilhada para analisarmos parte das trajetórias discentes no Programa, assim como suas próprias percepções do ProfHistória. Neste capítulo darei continuidade ao trabalho analisando outra parte das trajetórias discentes, focando mais na construção das pesquisas delas.

Novamente a sala de aula possui um papel muito importante nesse processo, pois as escolhas das discentes está diretamente ligada a questões que elas encontravam lá. Inclusive, como vimos anteriormente em uma fala da professora Fernanda Moura, a realidade das salas de aula é fundamental na escolha das discentes ao entrar no ProfHistória. Escolho por trazer outra fala dela para novamente ilustrar quais questões são essas que tanto aparecem:

Pedro, eu sempre conto uma história que excelente assim: "Ah, os professores querem falar de sexo com as crianças". Quando falam isso, eu sempre conto a mesma história para rebater. Era a primeira vez que eu pisava em uma sala de aula como professora em uma escola regular. Porque eu tinha entrado em sala de aula antes como estagiária no CAP (UERJ) e tinha dado aula em Pré-Vestibular Comunitário, que são outras realidades (...) Aí entro na sala de aula do município (Rio de Janeiro). Tem 5 minutos que estou dentro da sala, escrevendo meu nome e a data no quadro (...) Não tinha nem acabado de fazer o cabeçalho e me grita uma aluna lá na última carteira, em uma turma do 6º ano: "Oh professora!!! Ele falou que eu dou o cu!!!". Eu fiquei sem reação na hora, pensando: "Meu Deus, o que faço agora!". Eu não achava que em uma sala de 6º ano, no início da aula, uma aluna fosse gritar isso.¹⁰³

No capítulo anterior vimos como a realidade da sala de aula aproximou a professora Fernanda Moura das questões acerca das identidades étnico-raciais. Já na fala acima, a aproximação foi com questões sobre sexualidade e gênero. Em ambos os casos, podemos observar como estas questões só se tornaram relevantes para a professora após ela iniciar a docência. Foi procurando dialogar com tais questões que Moura começou a procurar novos processos formativos, o que culminou com sua entrada no ProfHistória anos depois. Dentro

¹⁰³ MOURA, 2021, p. 4.

do Programa, Moura produziu uma dissertação sobre o movimento Escola Sem Partido, e sua motivação está relacionada com a fala anterior:

Eu fiz a minha especialização em gênero e sexualidade [2014]. Tinha acabado de terminar ela e queria pesquisar Ensino de História e gênero. Foi quando começou a avalanche do Escola Sem Partido. Foi então que comecei a pensar assim: "Do que adianta estudar isso se não vai servir para nada?!". Entrei no Mestrado Profissional que é para pesquisar alguma coisa com aproveitamento na minha realidade, na realidade dos professores e vou aqui produzir algo que vai ser barrado pelo Escola Sem Partido? Eu entrei para fazer alguma coisa e vou fazer algo nesse sentido. Não vou fazer um trabalho onde vou fingir que todos vão trabalhar gênero em sala de aula porque pelo que parece não vão. Me recuso a fazer um trabalho que vai ser barrado. Fiquei tanto tempo para entrar e quando entro meu trabalho não vai poder ser usado? Então se eu quero falar de gênero vou ter que falar sobre estes ataques. No começo era só uma parte da dissertação. Na disciplina de projeto eu falei com a professora Marieta de Moraes e disse que ia trabalhar com Ensino de História e gênero, mas que eu queria falar um pouco sobre os ataques do Escola Sem Partido antes. Inclusive já pesquisei bastante sobre ele, fazendo levantamento dos projetos que estão em tramitações. Então a professora Marieta, que na época era a coordenadora nacional do Programa, vira para mim e me pergunta o porquê de eu não estudar o Escola Sem Partido.¹⁰⁴

Portanto, os estudos de Moura sobre o Escola Sem Partido estão relacionados com seus interesses nos estudos de gêneros, sendo que estes se iniciaram devido ao ocorrido na primeira fala deste capítulo. Este é um processo comum as discentes do Programa, podemos observar um processo parecido com a professora Carolina Ferreira:

O tema das religiões ou da intolerância religiosa não era um tema estranho para mim antes do ProfHistória. Na escola em que eu trabalho, aqui na Vila da Penha, uma vez, em 2011, uns três anos antes [de entrar no ProfHistória] a coordenadora quis fazer uma celebração da Páscoa e dividir o pão na quadra da escola. Aí, eu e duas amigas que também eram professoras de História na escola, dissemos para ela que não tinha nada a ver e que nem todo mundo era católico. Eu falo abertamente, até quando fazem celebração de natal entre os professores me incomoda. Falamos em uma reunião pedagógica que não concordamos com aquilo. Então a diretora da escola meio que para encerrar o assunto, virou e disse: "Ok, mas o que vocês propõem no lugar?", meio que dizendo que era para a gente dá uma solução no lugar ou calarmos nossa boca. Então a minha colega deu a ideia de fazermos igual foi feito por ela e outros colegas em uma outra escola da rede [municipal]. Eles fizeram uma celebração da diversidade religiosa, falando de várias religiões. Então se a gente fosse falar, iríamos falar de todas. Depois disso, a gente se reuniu, as três professoras de História, e decidimos produzir a Primeira Mostra dos Trabalhos da Diversidade Religiosa, isso em 2011. No projeto, cada ano de escolaridade ficou responsável por uma religião. Não vou saber precisar sobre como foi em cada religião, porque na época tava só com o 8º ano e eles falaram sobre a Umbanda e o Islã. Lembro que eles fizeram os slides, as apresentações e não tive tantos problemas com eles. Mas uma outra colega que dava aula para o 7º ano e que tinha de falar sobre Candomblé, teve muitos problemas. Lembro que estava com ela quando uma responsável de um aluno foi a escola e veio questionar se estávamos dando aula de macumba e que isso não era matéria (...) A responsável pegou o livro didático para mostrar a nós que a matéria era Idade Média e não tinha nada

¹⁰⁴ MOURA, 2021, p. 4.

relacionado com Candomblé. A gente ficou se questionando como cristianismo é matéria curricular em História e ninguém questiona.¹⁰⁵

O trabalho da professora Carolina Ferreira acabou sendo sobre a articulação entre o Ensino de História e a intolerância religiosa. Um processo iniciado em 2011, como podemos observar na fala anterior, e que culminou na dissertação “‘Isso é coisa da macumba?’ Elaboração de um material pedagógico de história sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do rio de janeiro”¹⁰⁶. Tanto o título do trabalho como a temática dele teve origem em um momento posterior na trajetória de Ferreira, porém na fala anterior já podemos observar as inquietações da professora. No trecho a seguir podemos ver o outro episódio que a levou a desenvolver o seu projeto de pesquisa:

No final de 2013 eu fui com as crianças do 6º ano para uma exposição no Museu Nacional, em São Cristóvão. Como era 6º ano, a ideia da visita era falar de fóssil, mas como a gente tava passando por todas as salas, aproveitando que já estávamos lá [risos], acabamos passando por uma sala chamada etnografia africana com objetos africanos (...) Era uma exposição com objetos ainda sem legendas, ou com legendas pouco explicativas. Eu não sabia que exposição era aquela e na legenda só dizia que era um objeto de madeira e o século de origem, não dizia mais nada. Durante o passeio cada professor estava com 10 alunos e entrei com o meu grupo e assim como eles estava totalmente perdida, foi quando um aluno virou para mim e disse assim: "Ah, professora essa aqui é a sala da macumba, né?". E eu tentei contornar dizendo que não, mas eu não fazia ideia do que eram aqueles objetos. De fato, aquela sala me incomodou muito, eu queria entender aquela sala, queria poder lidar com essa situação de outra forma. Tinha aluno que queria entrar, outros que resistiam. Mas aquela sala me chamou muito a atenção.¹⁰⁷

Quando ela entrou no mestrado, não pensava em trabalhar necessariamente com a temática sobre intolerância religiosa, mas esta foi uma questão tão forte e que gerava tantas inquietudes que as motivaram por esta escolha. A origem das inquietudes foi a sala de aula, mas foi no Programa que a discente conseguiu teorizar com maior profundidade sobre suas práticas, como ela mesma nos diz neste trecho:

No segundo semestre de 2014, eu acabei escolhendo cursar uma disciplina sobre educação patrimonial e museus. A gente escolhia as disciplinas pelo encaixe dos horários e acabou que essa encaixava nos meus. A professora dessa disciplina era a professora Carina Martins, que acabou virando minha orientadora depois. Durante as aulas, a gente debatia sobre os museus e a educação e eu acabei pensando assim: "Parece interessante debater essas questões religiosas e museus porque é quando as crianças encontram os objetos do Candomblé e da Umbanda e não dá para elas fingirem que não estão vendo. Dá para trabalhar com as reações dela". Lembro que essa foi a primeira coisa que me chamou a atenção, não tinha

¹⁰⁵ FERREIRA, 2021, p. 5.

¹⁰⁶ Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174826>, com último acesso em 28 de janeiro de 2022, às 03:37, horário de Brasília.

¹⁰⁷ FERREIRA, 2021, p. 5.

tudo muito bem definido, mas no final de 2014 eu tinha que escolher o orientador (...) Como eu gostava da Carina, dessa discussão sobre educação dos museus, sempre gostei de levar as crianças para esse passeio, portanto, tinha muita experiência (...) Então eu juntei tudo isso e na sala de aula, como já estava sensibilizada por estas questões sobre intolerância religiosa.¹⁰⁸

As trajetórias de Ferreira e Moura nos ajudam a entender como inquietudes nascidas nas salas de aulas são o ponto de partida para as dissertações desses grupos de professoras. É dentro das salas de aulas do ProfHistória que estas inquietudes vão sendo debatidas, complexificadas, até se tornarem as dissertações. Contudo este não é um processo linear e estruturado, pois, às vezes, as reflexões e debates no Programa é que ajudam a gerar inquietações, ao permitir as professoras a enxergarem o que sempre esteve ali, porém não era percebido. Esse foi o caso da professora Thais Elisa, que pesquisou sobre História indígena antes de entrar no Programa e foi incentivada por seus docentes a continuar nessa temática, mas agora associada ao Ensino de História. Durante a conversa, ela relatou ter sido o incentivo das docentes que a levou por essa escolha, porém não sabia exatamente o que pesquisar nesses temas. Isso ocorreu até a atividade de uma disciplina ajudá-la a enxergar suas salas de aulas de outro jeito:

Eu tava fazendo uma disciplina que nada tinha a ver com o tema, que era "Memória Pública e História da Escravidão" com a Keila Grinberg e a Hebe Mattos (...) O trabalho final foi fazer uma proposta de atividade para ser aplicada na sala de aula, a partir das reflexões da disciplina. Então, eu fiz uma pesquisa com os alunos, através de um questionário, perguntando sobre os antepassados deles. Primeiro, perguntando como eles se identificavam, como se consideravam racialmente, se eram negros, pardos, brancos, indígenas, etc. Se eles conheciam a história de seus antepassados. Sendo que eu trabalho no 2º Distrito de Duque de Caxias, próximo ao Parque Capivari. Assim, era um trabalho para pensar nas questões das identidades negras nas salas de aula, mas me despertou uma curiosidade porque muitos alunos estavam marcando que eles possuíam antepassados indígenas. O que me chamou muito a atenção. Na hora, me lembrei de uma outra história no meu primeiro ano trabalhando como professora, ainda no Estado. Na verdade, não sei se era o primeiro ano, mas ou era primeiro ou era meu segundo ano, bem no início da carreira. Eu tinha um aluno que tinha o olho puxado e os colegas apelidaram ele de "japa". Ele não se incomodava muito com o apelido, mas aquilo me gerava algum incômodo. Na época, trabalhava em São João de Meriti e eu me perguntava o que um garoto descendente de japonês está fazendo aqui (...) Sendo que eu trabalhava em um bairro que não tinha comunidade japonesa próxima e aquilo ficou na minha cabeça, mas como era meu primeiro ou segundo ano de magistério, coloquei de lado porque tinha outras questões para lidar. Alguns anos depois, o menino continuava na escola, mas já não eram mais meu aluno, estava em outra série, outro ano de escolaridade e foi na escola com a mãe e os irmãos. Deu para perceber que os traços deles não eram de origem japonesa e sim que eram traços indígenas. Aquela imagem ficou na minha cabeça e a questão passou a ser quantos alunos descendentes de indígenas já passaram pelas minhas salas de aula e eu nunca

¹⁰⁸ FERREIRA, 2021, p. 05.

percebi, não me toquei para esse assunto. Sendo que eu tinha estudado sobre esse assunto, esta era uma questão sensível para mim.¹⁰⁹

No trecho acima, podemos observar como a professora foi afetada por uma disciplina do Programa e teve sua expectativa transformada ao realizar uma atividade em suas salas de aula, a partir das discussões feitas no ProfHistória. Não é que a questão indígena não existia nas salas de aula da discente, inclusive ela reconhece que possuía sensibilidade para tal temática, mas foi a partir das discussões na disciplina do ProfHistória que ela pôde enxergar uma questão que sempre esteve lá. A própria professora reconhece o fato dessa questão já se fazer presente em sua sala de aula desde os primeiros anos, quando ela associa os questionários respondidos pelos alunos com a história de seu antigo aluno, lá no início da docência. Como professora cambona que é, Thais Elisa se viu afetada pela disciplina e, por sua sala de aula, viu o cruzo sendo riscado, se permitindo ser transformada por ele. Portanto, não foi uma questão que apareceu repentinamente em sua sala de aula, mas sim seu olhar que se voltou mais atento para essa questão.

Temos também o caso do professor Flávio Braga, que, assim como Thais Elisa, decidiu pensar na dissertação olhando para o perfil de seus alunos:

Uma das nossas primeiras apresentações com os professores, com a coordenação [do ProfHistória] todo mundo vinha com uma ideia de pesquisa, mesmo que mudasse depois. Cara, eu não tinha a menor ideia do que pesquisar (...) Passou o primeiro semestre, e eu já estava com a impressão de que eu precisava fazer alguma coisa que fosse bem aplicável, que não me desse muita dificuldade e que diante de "condições básicas de pressão e temperatura" pudessem acontecer. Então meu primeiro "insight" foi que eu tratasse minha sala de aula como laboratório. Eu desconfiava que ela podia ser meu laboratório, mas no ProfHistória eu tive a certeza. A partir daí, rolei para as realidades de onde eu dou aula (...) No município eu dou aula em uma escola nova na rede, na época era mais nova ainda. A Piza (Escola Municipal Jornalista Escritor Daniel Piza) vai fazer [em 2021] 9 anos. Eu entrei no ano seguinte da construção dela, sou um dos professores mais antigos lá (...) Quando eu cheguei na Piza, senti que tinha uma direção muito boa, que tratava a gente como parceiros e que estavam de braços abertos a receberem nossas pesquisas e intervenções. Então decidi que seria nela e só faltava decidir o que eu ia fazer. Então comecei a pensar que características a Piza tem que podem ser abordadas na minha pesquisa. Olhei para os arredores da escola e ela está Pedreira [Complexo de Favelas da Pedreira], um dos locais mais pobres do Rio de Janeiro (...) Todos os bairros que circulam a Pedreira, como Pavuna, Coelho Neto, Acari, estão na "rabeira" do IDH (...) Então o perfil do meu aluno é o de pobre, morador de favela e negro, chuto que 75 ou 80% dos meus alunos são afrodescendentes. Então tá aí meu recorte. Sempre senti uma dificuldade danada de implementar a Lei 10639/03 e posteriormente a 11645/08, porque a escola ainda trata as questões do negro e do indígena como "perfumaria", ou exótico em datas específicas.¹¹⁰

¹⁰⁹ ELISA, 2021, p. 5.

¹¹⁰ BRAGA, 2021, p. 4.

Na fala anterior podemos ver como o discente optou por encarar um problema já existente na sua sala de aula – a implementação das Leis 10639/03 e 11654/08 –, inclusive já com uma hipótese levantada – a ideia de como os temas abordados nas leis são tratados como “perfumaria” e exóticos” –, assim como um possível campo que era sua sala de aula. O desenho da pesquisa já estava feito na cabeça de Braga, faltava lapidá-lo melhor.

Entretanto, tem um ponto muito importante que apareceu em todas as trajetórias das discentes com quem conversei e de certa forma aparece nas falas aqui apresentadas: a legitimação enquanto pesquisadoras. Esta questão parece mais evidenciada na fala de Braga, quando diz que já tinha uma ideia de que sua sala de aula poderia ser seu laboratório. De certo modo, podemos encontrar similaridade nos eventos promovidos por Ferreira, uma vez que em ambos os casos as professoras já pensavam e executam intervenções acerca de suas salas de aula. Durante as conversas conseguia notar como o ProfHistória opera como um local que ajuda a validarem suas práticas e reflexões, ao mesmo tempo em que elas vão se entendendo como pesquisadoras. Ressalto que não são as presenças delas no Programa que as fazem pesquisadoras, mas é no processo formativo do ProfHistória que elas se entendem como tais. Isto é, não é o diploma que disse a Braga, Elisa e Ferreira que elas são pesquisadoras, porém foi nessa encruzilhada que elas superaram a dicotomia professor-pesquisador e passaram a se entender como ambos, compreendendo que não há antagonismo entre estes papéis e sim um cruzo.

Mesmo quando as professoras optam por mudar o tema de suas pesquisas durante o mestrado, a mudança faz parte desse processo. Podemos observar isso na fala a seguir da professora Carla Cristina:

No meu caso, eu estava trabalhando em uma escola, aqui em Araruama, São Vicente, distrito mais afastado. E a gente tava vivenciando uma questão de fechamento da escola. Todo mundo lá no distrito era muito apegado ao prédio, a história da escola. Então inicialmente pensei em trabalhar com memória, patrimônio. Pode ver [risos] que não fugi muito. A gente vai construindo isso lá [no Programa] da nossa identidade profissional, de estudante e de pesquisadora. Então eu fui delimitando o tema aos poucos mesmo, com muita conversa, com muita troca, com muita orientação. A definição de orientação também é um negócio complicado porque a gente não tem muito tempo disponível para isso. Porque a gente estuda enquanto dá aula. Eu mesma consegui a licença em uma matrícula e segui dando aula em outra. Então as questões profissionais da sua escola seguem acontecendo e seguem te envolvendo. Então o trabalho e a pesquisa têm que se envolverem por conta do tempo que temos. No caso da orientação, a gente trocava muitos e-mails para ir definindo a pesquisa. Não tinha como me encontrar com muita frequência com a minha orientadora (...) Como na UFRJ só tinha uma professora que trabalhava com patrimônio, foi ela quem me orientou, foi a Regina

Bustamante (...) Mas acabou que essa ideia da memória da escola acabou sendo sobreposta por outra que eu tinha desde a graduação, que era a história indígena. Pois na graduação fiz monografia sobre uma aldeia em Pernambuco de uma sociedade indígena, os Pankararu (...) Como eu tava falando, voltei as minhas raízes sobre história indígena, porque eu já tinha ouvido algumas coisas sobre o município, até que eu descobri que tinha uma escola que possuía uma réplica de uma aldeia Tupinambá. É histórica a ocupação dos Tupinambás no litoral do estado do Rio de Janeiro. Então decidi trabalhar com algo que eu já gosto de trabalhar em sala de aula que é o apagamento da história indígena, com algo que descobri que gostava de pesquisar que era patrimônio, ainda mantendo uma proximidade com a cidade daqui, com Araruama.¹¹¹

Na fala da professora podemos ver que sua pesquisa reflete bem toda sua trajetória, desde a graduação, passando por suas práticas em sala de aula e pela realidade de sua cidade. A própria discente relata como durante o mestrado ocorre uma construção – ao meu ver uma consolidação – de suas identidades profissional, estudantil e de pesquisadora. É todo um sistema fruto das trocas com suas colegas discentes e com as docentes. Por este motivo, por desenhar também todo um processo articulando a trajetória antes e durante o ProfHistória, esta fala me impactou tanto durante meus estudos e modificou meu olhar acerca de como nascem as pesquisas do Programa. Antes dela, acreditava que as professoras entravam no Programa com uma ideia já do que iam pesquisar. Foi durante a conversa com a professora Carla Cristina que, pela primeira vez, percebi o processo como bem mais complexo e menos estático e linear. Agora parece bem óbvio, ao olhar o Programa como uma encruzilhada, encantada por Exu, portanto linear e estático são adjetivos que não cabem. Nessa encruzilhada os mais diversos elementos fazem parte de um encantar do ensino de História afim de combater o carrego colonial presente nele.

Este é um capítulo sobre o reencantamento do ensino de História, sobre a disputa entre o feitiço e o carrego colonial dentro desse campo. Se no capítulo anterior vimos como a encruzilhada supera a dicotomia entre ensino e pesquisa, parte crucial para entendermos o reencantamento, neste capítulo olhamos para uma outra parte da encruzilhada e vimos como as diferenças são trabalhadas superando o carrego colonial que apresentamos no primeiro capítulo. Nas falas apresentadas até agora, observamos os primeiros riscados, parte de um cruzo encantado, então iremos trazer os outros elementos do encantamento, começando pelos saberes que os compõem.

¹¹¹ CRISTINA, 2021, p. 3.

4.1 GUERRA OU PAZ?

No primeiro capítulo apresentei o que entendo como o carrego colonial do ensino de História, no qual parto da crítica decolonial para interpretar a história do ensino de História no Brasil. Durante o capítulo apresentei o conceito de História Tradicional, que caracteriza as narrativas históricas presentes nas salas de aulas do país e legitima os discursos construídos pela História Oficial do Estado brasileiro. Como foi dito anteriormente, tais narrativas são contrárias as diferenças, pois invisibilizam e deslegitimam qualquer existência diferente da universalizada por elas. Dessa forma, enxergo a existência de uma disputa dentro das salas de aulas, que pode ser observada nas falas das professoras sobre as inquietações que as levarem até o Programa.

Devo ressaltar que esta disputa é a mobilizadora-chave deste capítulo e é ela que está representada na epígrafe tão forte do rapper Don L. Nela o rapper apresenta uma representação de como se desenvolve o encontro entre a História Tradicional e os diferentes sob a regência do carrego colonial: a disputa entre guerra e paz. Dentro do carrego, existe essa dicotomia de que as relações ou são pacíficas ou são batalhas, sendo que a busca pelo modelo pacífico é obrigatória, logo as disputas são desestimuladas. Não é que não existam batalhas e disputas nos encontros fora do carrego colonial, mas é no carrego colonial que existe a adjetificação negativa das disputas e batalhas. Porém, para entendermos melhor essa questão, devemos antes nos aprofundar mais nessa ideia de paz.

A letra do rapper brilhantemente demonstra como na realidade não é uma disputa entre guerra ou paz, mas sim entre ser assimilado ou resistir ao carrego colonial. A imposição do conceito de paz pelo carrego colonial equivale a dominação, silenciamento e apagamento daqueles que se opõem a ele. Essa é uma tentativa de se silenciar os conflitos existentes entre os brancos e não brancos, a paz está do lado do primeiro e silenciando os outros.

Durante todo o primeiro capítulo, demonstrei como a história do ensino de História está atrelada totalmente a este conflito, sendo ela uma ferramenta importante no silenciamento. As formas de resistência frente à dominação branca sempre foram vistas como atos de guerra que se levantam contra um estado de paz. Este é um grave equívoco, não porque estes não são atos de guerra, mas sim porque um dos lados alega que vivemos em um estado de paz. Como bem disse Aílton Krenak:

Nós estamos em guerra. Não sei porque você está me olhando com uma cara tão simpática. Os nossos mundos estão todos em guerra. A falsificação ideológica

que sugere que nós temos paz é para a gente continuar mantendo a coisa funcionando. Não tem paz em lugar nenhum. É guerra em todos os lugares o tempo todo.¹¹²

Todo esse falso estado de paz é utilizado pelo carrego colonial para se criar mais alteridades que acabam por reforçar a dominação dos brancos através de discursos dissimulados e perversos frente aos diferentes. Essa ideia não traz de fato uma paz e sim alimenta mais práticas e discursos contra os não brancos, alimentando mais e mais essa guerra.

Ainda trabalhando em cima da fala de Krenak, trago a interpretação do professor João Ascenso sobre ela:

A fala de Krenak faz mais do que reconhecer que o mundo indígena vem sendo atacado pelos proclamados "civilizados" desde os tempos coloniais, instaurando uma guerra dos mundos. Ele sugere que a paz, seja ao menos nesse caso, uma falsificação ideológica. E é significativo recordar que "pacificação" é o termo historicamente utilizado para designar o processo de invasão de terras indígenas, aldeamento das populações em vilas de estilo europeu/ocidental, utilização de sua força de trabalho e imposição da língua portuguesa e de fé cristã. O índio "pacificado" também era chamado de índio "aculturado", ou índio "manso". O seu oposto era o índio "bravo", contra o qual era legítimo o uso da força e mesmo a escravização, pois que estaria se opondo à civilização. Era a chamada "guerra justa", que chegou a ser utilizada até o século XIX, só tendo sido extinta formalmente em 1831.¹¹³

Portanto, ser pacificado, pelo carrego colonial, é ser exterminado, é ser aculturado, pois somente uma forma de existência é permitida. A única alternativa é que o outro não exista, os diferentes serão exterminados ou não terão existência completa dentro desse contexto. Aos não brancos resta a escolha de resistir ou de se extinguirem, e ao resistirem, estes serão ainda mais violentados em resposta. Impossível não concordar com a fala de Krenak. Esta é uma guerra que se faz presente nas escolas e nas salas de aula, inclusive com o ensino de História tendo relevância.

Podemos observar o papel da escola nesse processo em uma já mencionada fala da professora Carolina Ferreira:

Na escola em que eu trabalho, aqui na Vila da Penha, uma vez, em 2011, uns três anos antes [de entrar no ProfHistória] a coordenadora quis fazer uma celebração da Páscoa e dividir o pão na quadra da escola. Aí, eu e duas amigas que também eram professoras de História na escola, dissemos para ela que não tinha nada a ver e que nem todo mundo era católico. Eu falo abertamente, até quando fazem celebração

¹¹² Entrevista para o capítulo 1 “As Guerras da Conquista”, do documentário “Guerras do Brasil”, da Netflix. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/81091387?trackId=14277283&tctx=-97%2C-97%2C%2C%2C%2C>, com último acesso em 11/02/2021, às 21:32, horário de Brasília.

¹¹³ ASCENSO, 2020, pp. 4-5.

de natal entre os professores me incomoda. Falamos em uma reunião pedagógica que não concordamos com aquilo. Então a diretora da escola meio que para encerrar o assunto, virou e disse: "Ok, mas o que vocês propõem no lugar?", meio que dizendo que era para a gente dá uma solução no lugar ou calarmos nossa boca. Então a minha colega deu a ideia de fazermos igual foi feito por ela e outros colegas em uma outra escola da rede [municipal]. Eles fizeram uma celebração da diversidade religiosa, falando de várias religiões. Então se a gente fosse falar, iríamos falar de todas.¹¹⁴

O evento realizado pela escola da professora, descrito nessa fala, exemplifica muito bem como a escola muitas das vezes opera naturalizando a homogeneização e passa a lidar de forma agressiva com vozes discordantes. Durante essa parte da conversa deu para sentir o descontentamento de Ferreira com a fala da diretora da escola ao pedir uma solução ou o silêncio daquelas que discordaram do evento.

Também podemos utilizar um outro trecho já utilizado anteriormente para termos uma ideia de como esse processo ocorre no ensino de História:

Então o perfil do meu aluno é o de pobre, morador de favela e negro, chuto que 75 ou 80% dos meus alunos são afrodescendentes. Então tá aí meu recorte. Sempre senti uma dificuldade danada de implementar a Lei 10639/03 e posteriormente a 11645/08, porque a escola ainda trata as questões do negro e do indígena como "perfumaria", ou exótico em datas específicas.¹¹⁵

O uso do termo "perfumaria" e do adjetivo "exótico" pelo professor Braga, para falar sobre como as histórias e culturas afro-brasileiras, indígena e africana são abordados nas salas de aula de História é bastante ilustrativo. Ambas as leis mencionadas pelo professor foram criadas no século XXI e tornaram obrigatório o ensino dos temas mencionados anteriormente. Ao levarmos em consideração que o ensino de História do Brasil tem origem no século XIX, tais temas só viraram lei mais de um século depois. Mesmo depois da obrigatoriedade, há todo um questionamento de como tais temas são abordados, como é relatado na fala de Braga. As escolhas por "exóticos" e "perfumaria" caracterizam algumas das abordagens como sendo superficiais, mostrando que o campo ainda tenta lidar com elas a partir de referenciais eurocêntricos.

A visão de Braga não é um fato isolado, inclusive várias outras professoras do Programa compartilham tal visão. Em sua dissertação, Thayara de Lima entrevistou outras professoras da primeira turma do ProfHistória, entre elas estava a professora Jessika Rezende, que fez a seguinte afirmação:

¹¹⁴ FERREIRA, 2021, p. 2.

¹¹⁵ BRAGA, 2021, p. 4.

Imagina que a sala de aula fosse uma festa a fantasia e você jogasse várias fantasias no chão. Você tem a princesa, você tem os reis, a nobreza, a burguesia e você tem o escravo. Se você é aluno e você vai participar dessa festa você vai querer pegar a fantasia do escravo? Quando você coloca o negro com uma única possibilidade dele em toda a narrativa histórica como escravo é como se você estivesse condicionando, olha: “nessa brincadeira aqui, desculpa aí, mas pra você só sobrou o escravo”, e isso não é verdade.¹¹⁶

O exemplo dado pela professora Rezende também parte do raciocínio de que existem abordagens simplistas sobre a história e cultura afro-brasileiras e africanas no ensino de História. Sua fala complementa a do professor Braga, pois nos traz um exemplo, no qual a professora dá a ideia de que muitas das vezes o papel do negro dentro das salas de aula de História se resume à temática da escravidão.

A associação da imagem dos negros à escravidão e a dos indígenas como a de bons selvagens faz parte da construção história do Estado brasileiro, sendo amplamente reproduzidas nas salas de aulas brasileiras. A conformação desses grupos a estes locais e a reprodução de tal lógica continuam mesmo após a criação das Leis 10639/03 e 11645/08, as quais se refeririam Braga e Rezende em suas falas, mostrando assim como estão entranhadas nas salas de aula.

Acredito que para entendermos de onde vem tamanha simbiose com a educação devemos retornar a origem da escola pública no país como conhecemos hoje, mais precisamente a sua universalização. Não estranhamente a mesma constituição que universalizou a escola pública foi aquela que propôs uma educação eugênica¹¹⁷:

Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;
- c) amparar a maternidade e a infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;
- f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;
- g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais.¹¹⁸

¹¹⁶ LIMA, 2018, p. 36.

¹¹⁷ "Como ciência, a Eugenia se baseou nos entendimentos supostamente novos das leis da hereditariedade humana. Como movimento social, envolveu propostas que permitiram à sociedade assegurar a constante melhoria de sua composição hereditária encorajando indivíduos e grupos "adequados" a se reproduzirem e, talvez mais importante, desencorajando ou evitando que os "inadequados" transmitissem suas inadequações às gerações futuras." (STEPAN, 2005. p. 9)

¹¹⁸BRASIL, 1934. p. 137-138.

Reparem que ela fala abertamente em “educação eugênica”, isto é, uma educação pautada no ideal da eugenia. Podemos concluir que o modelo de escola pública brasileira foi fundado sobre os alicerces do pensamento eugênico, como nos confirma Dávila:

Os líderes dos reformadores educacionais que construíram ou expandiram os sistemas de escolas públicas pelo Brasil no período entre guerras não eram pedagogos. Na verdade, poucos tinham treinamento pedagógico. Eles eram médicos e cientistas sociais atraídos pela perspectiva de utilizar a educação pública como arena para a ação social. Esses reformadores estabeleceram uma visão de valor social que privilegiava aparência, comportamento, hábitos e valores brancos, de classe média. Eles transformaram o sistema escolar em uma máquina que, de modo tanto deliberado (fornecendo aos brasileiros pobres e não brancos as ferramentas da brancura) quanto inconsciente (estabelecendo barreiras ao reificar seus valores estreitos) criou uma hierarquia racial no sistema escolar que espelhava sua própria visão de valor social. Essa hierarquia foi especialmente estável, eficaz e duradoura porque se fundava em valores inquestionáveis da ciência e do mérito.¹¹⁹

Foi o pensamento eugênico desse período que consolidou o sentido de paz associado a temática racial, pois este está associado aos processos de miscigenação vividos no Brasil e que culminaram numa ideia de harmonia racial. É justamente essa ideia de harmonia racial, que as já mencionadas leis tentam combater nas escolas brasileiras e estão presentes nas falas de Krenak, Braga e Rezende, que teve como grande defensor o sociólogo Gilberto Freyre:

Gilberto Freyre, em *Casa-grande & Senzala*, defende que o sistema patriarcal instaurado no Brasil colonial estabilizou o imperialismo aventureiro do português fazendo-o adaptar-se à realidade tropical, sedentarizando-se (...) Conciliando senhores e escravos, o homem miscigenado garantiria uma "pacificação", cujo símbolo seria a própria expressão arquitetônica do conjunto casa-grande/senzala: horizontal, estável, hospitaleiro (segundo palavras do próprio Freyre) (...) Ainda que Freyre não tenha, como o acusam, afirmado em *Casa-Grande & Senzala* que esse sistema instauraria uma "democracia Racial", é perfeitamente possível ler o seu trabalho por esse prisma - visto que o próprio autor corrobora o que chama de "sentido democratizante" de miscigenação. E que a presença da violência (e, em lugar de destaque, da violência sexual) não represente qualquer constrangimento a esse projeto sintomático: a violência é o caminho por excelência de instauração e manutenção do que o ocidente convencionou chamar de paz.¹²⁰

Portanto, o Estado brasileiro propaga há quase dois séculos uma ideia de paz racial como um projeto, no qual as salas de aula de história possuem grande importância. Mas estas mesmas salas de aula são ocupadas por aqueles que são violentados pela paz, aqueles que têm de escolher entre resistir ou se aculturar. Dessa forma, diversas questões como as que vimos no início deste capítulo acabam emergindo e inquietando professoras que se colocam

¹¹⁹ DÁVILA, 2006, p. 32.

¹²⁰ ASCENSO, 2020, pg. 5.

na postura de cambonas, que se permitem ser afetadas por elas, como nos diz a professora Evellyn Lucena:

Olha, muita gente já chegava no ProfHistória já querendo trabalhar com essas questões, não era algo que não existia e que começou a ferver por conta das aulas não. Eu, por exemplo, já carregava isso por conta da minha experiência enquanto licencianda e acredito que outros colegas com mais tempo de sala de aula já tinham essas questões por conta das suas próprias experiências em sala de aula. Ele dialoga com a nossa realidade, e a realidade do Brasil é de ser um país negro, com uma grande população de mulheres negras. Esse tema das diferenças ele tanto ferve na sala de aula como já é uma demanda para quem chega na pós-graduação no campo do ensino. Na minha turma tiveram vários trabalhos, não digo que são maioria, mas até os trabalhos que não falam diretamente dessas questões, eles de algum modo dialogam.¹²¹

Como cambonas que são, as discentes e docentes do ProfHistória se colocam em uma posição de aprendizado e de troca de experiências para poderem lidar com tais questões. É justamente sobre as trocas e os diálogos que falarei no restante deste capítulo. Para isso, devemos lembrar que na encruzilhada a troca ocorre a partir de um encontro, sendo este uma potência, mas nem todo encontro tem como campo a encruzilhada, portanto existem encontros que não são potências exuziáticas. A forma como o encontro ocorre está em diálogo com seu objetivo.

4.2 CAMPOS, ESCAVAÇÕES E REENCANTOS

Todo esse trabalho foi pensado em diálogo com a potência do encontro, por acreditar que o mesmo é transformador, nos modifica e também nossas realidades. Porém, quando comecei a estudar sobre o encontro, me perguntei se todos podem ser enxergados como exuziático. A conclusão que cheguei foi a de que não são todos, inclusive existem encontros que são produzidos a partir do próprio carrego colonial. É só pensarmos como o período das Grandes Navegações é o encontro do europeu com o “Novo Mundo”. Estes são os encontros que desencantaram o mundo, que trouxeram o carrego, portanto são encontros inscritos na ótica da dominação e, por isso, nada se relacionam com Exu.

O encontro inscrito no carrego colonial traz aquele antagonismo de guerra e paz que pudemos observar na parte anterior. Bem diferente dos encontros que descrevi em diversos momentos neste trabalho e que estão inscritos na filosofia exuziática, operando na encruzilhada, essa é uma dinâmica que pode ser adotada pelo ProfHistória. Para adentrarmos

¹²¹ LUCENA, 2021, p. 5.

mais nessa diferenciação entre os tipos de encontros, devemos conversar sobre o *campo de batalha*, tão importante para nossos camponos.

A ideia por trás desse conceito é a de que devemos entender o que está por trás dos riscados, conseguir olhar para cada fresta, cada artimanha, para aquilo que parece invisível para operar nosso encantamento. No caso desse trabalho, tenho de olhar para aquilo que faz um encontro ser exuziaco. Para conseguir tal objetivo voltemos a Simas e Rufino que afirmam o seguinte:

Campos de batalha são campos de mandinga. A partir daí, saímos para o jogo. Lançar-se aos campos de batalha demanda encantar-se na mandinga, espanta-se a miséria com festa, emergem possibilidades na escassez (...) Se sobrevivemos nos campos de batalha da vida comum, supravivemos nos campos de mandigas. Aprendemos com os múltiplos saberes que nos pregam a praticar, de forma encruzada, a batalha como política e a mandinga como poética.¹²²

No campo do Ensino de História, os encontros que podem ser classificados como exuziacos são aqueles que trabalham com os saberes resistentes à narrativa histórica do carrego. Fazendo uma aproximação com o final do capítulo 1, posso dizer que estes são os saberes forjados nas culturas de lutas, isto é, ligados às lutas sociais. Se olharmos para a primeira parte deste capítulo, veremos como as professoras trazem questões relacionadas às pautas de várias lutas sociais. Estas pautas estão nas salas de aula de História, criam tensionamentos e questões, mas a narrativa histórica da História Tradicional opera com aquela ideia de paz na qual as professoras se encontram com dificuldades para suportar as situações. Para conseguirem lidar com essa circunstância, elas recorrem aos saberes produzidos dentro das lutas sociais, o que no primeiro capítulo chamei de cultura de luta. Este processo pode ser visto nessa fala da professora Carolina Ferreira acerca de um projeto que executou antes de entrar no ProfHistória e se relacionou no futuro com a sua dissertação. Lembremos que o trabalho da professora foi sobre a temática da intolerância religiosa e, mesmo antes de entrar no Programa, ela se viu com estas questões após um evento na escola onde dava aula sobre a Páscoa. A docente fala sobre a solução encontrada:

Além desse trabalho teve uma culminância desses trabalhos, afinal era uma mostra, onde expomos os trabalhos pela escola (...) Mas até ocorrer essa culminância, a gente convidou pessoas dessas religiões para conversar com as crianças. Foi nesse momento que fizemos contato com o Fernando Celino, que é da Sociedade Muçulmana do Rio de Janeiro, que fica na Tijuca. Ele era tipo um relações públicas e ele vai nas escolas conversar com as crianças. Sei que ele também dá muitas entrevistas e ele foi na nossa escola. Se eu não me engano, ele foi o primeiro a ir

¹²² SIMAS; RUFFINO, 2018, p. 107

(...) Quando a gente contou para as crianças que ele viria e que elas podiam tirar as dúvidas se criou uma tensão porque elas imaginavam um terrorista barbudo igual ao que passa nos jornais. Quando ele chegou foi um espanto porque ele é muito parecido com você [Pedro Vítor] (...) Os próprios professores foram surpreendidos, porque quando ele chegou nas salas dos professores teve um professor que perguntou a ele rindo se ele era o terrorista. A inspetora veio falar comigo que elas estavam com medo, mesmo tendo essa quebra de expectativa em relação a estética dele. Mas ele chegou super desarmado, super de boas, conversou com as crianças, levou um exemplar do Corão para as crianças e ficou explicando a história dele. A gente sempre começava as palestras falando para as crianças que a gente não tava lá para converter ninguém, era só para tirar as dúvidas sobre as religiões, para vocês conhecerem (...) De fato, as crianças perguntaram muitas coisas e o Fernando conseguia tirar as dúvidas, conseguia prender a atenção deles. Como eram as crianças do 7º ano, porque a gente fazia a palestra com as turmas que iriam fazer os trabalhos, então eles falavam com o Fernando sobre coisas que já tinham visto em sala de aula. Por exemplo, ele trouxe foto dele indo a Caaba e as crianças reconhecerem, conversaram sobre a visão mais geral, mais turística de lá. As crianças adoraram.¹²³

O incomodo da professora não advinha, necessariamente, de uma narrativa histórica, mas da escolha por realizar uma atividade com valores cristãos organizada pela escola, com um discurso universalizante, conseqüentemente excludente. A postura de Ferreira e de suas outras duas colegas professoras foram de confronto frente a esta situação, pois a manutenção da paz seria a perpetuação dessa exclusão. Ao pensarem em um projeto que se propusesse a lidar com as diferenças, as professoras optaram por dialogar com a luta contra a intolerância religiosa, ampliando as religiões a serem trabalhadas na escola, sempre buscando diálogo e não conversão, como a própria Ferreira disse.

A busca pelo diálogo com esta luta passa pela produção de conhecimentos daqueles que historicamente enfrentam e resistem as mazelas produzidas pelo carrego decolonial frente às suas práticas religiosas. É nessa resistência, nessa luta, que são produzidos conhecimentos que acredito fazerem parte de uma cultura de luta própria e que chegou até a escola pelos materiais indicados pelas professoras nas suas aulas, como também pelo contato direto com o Fernando Celino. Quando a professora fala sobre os medos e curiosidades da comunidade escola acerca de um mulçumano, ela está falando desse “adoçamento” produzido pelo carrego colonial, e o reencanto como ponto de partida o projeto desenvolvido por elas.

¹²³ FERREIRA, 2021, p. 4.

Em outro ponto da conversa, Ferreira fala sobre o contato com o praticante da Umbanda que levaram até a escola para conversar com os alunos e como também houve uma quebra de expectativas:

A gente também entrou em contato com a Sociedade Brasileira de Umbanda e aí o seu José Carlos também foi falar com as crianças, mas as do 8º ano. Foi muito engraçado porque ele levou algumas imagens e ele já era um senhor de idade branco. Como a gente avisou as crianças que iria lá um senhor falar sobre umbanda, as crianças se espantaram quando viram um senhor branco. Eles perguntavam para a gente [com cara desconfiada] "Ele que é da umbanda, professora? Sério?". Quando ele chegou, ele não tinha tantos aparatos tecnológicos, era um senhor já né? Mas trazia umas imagens dos orixás e colocou nas paredes para fazer a palestra. Ele perguntava se as crianças conheciam aquelas imagens, se alguém professava aquela religião, ou o candomblé. Todos os alunos deram respostas negativas, eles meio que estavam retraídos, tensos. A partir daí, ele foi explicando as coisas, contando a história da religião e tal, até que começaram a aparecerem as primeiras perguntas dos alunos, mas eram todas do tipo "Mas a minha tia...", "A família da minha mãe...", e conforme as questões iam aparecendo, ele ia dialogando com elas, tirando dúvidas, matando a curiosidade. Até que no final uma das alunas se identificou e disse que ela e sua família toda eram do candomblé, que ela sabia um pouco das religiões, inclusive, que ela sabia um pouco de iorubá. Então ela e o seu José Cláudio conversaram um pouco sobre as experiências deles.¹²⁴

No relato anterior conseguimos observar uma parte da potência do diálogo promovido pelas professoras frente ao carrego colonial. Novamente os alunos tiveram uma quebra de expectativas frente a estereótipos e preconceitos reforçados em seu cotidiano – como pela responsável que foi conversar com a professora Carolina Ferreira em um trecho usado anteriormente –, ao ponto de começarem a ocorrerem breves identificações, até uma aluna se sentir à vontade para não mais negar sua identidade religiosa. Uma das potências desse projeto foi desinvisibilizar e naturalizar as existências e experiências de religiões não-cristãs, aproximando as trajetórias e cotidianos da comunidade escolar de um discurso mais inclusivo e menos perseguidor. As próprias professoras se preocuparam com esse processo de naturalização nos anos seguinte, e também foram surpreendidas com a força do silenciamento das religiões de matriz africana, como podemos ver no trecho a seguir:

Em 2013 a gente refez o projeto, só que dessa vez pedimos aos alunos para tirarem fotos de templos religiosos nos bairros próximos das casas deles e da escola. As fotos eram para realizar uma nova mostra. Foi quando eu percebi como a Vila da Penha [bairro onde fica a escola] tem centro espíritas, terreiros de candomblé, de umbanda (...) Eu só tive essa dimensão de como tava silenciada essa questão religiosa em 2013, quando eu fiz esse projeto.¹²⁵

¹²⁴FERREIRA, 2021, p. 4.

¹²⁵FERREIRA, 2021, p. 5.

O trabalho da professora dialogou com o cotidiano da comunidade escolar para combater o silenciamento do carrego colonial. Foi conversando com a realidade à sua volta e com os saberes daqueles que resistem que este tão forte trabalho foi desenvolvido. Um verdadeiro trabalho de *escavação epistemológica*, produzido no cruzo com as culturas de lutas. Para adentrar nesse cruzo começamos pelo fim, vamos superar a linearidade mais uma vez. Para isso, trago uma fala da professora Evellyn Bastos sobre o alargamento do olhar das professoras:

A experiência do ProfHistória era alarga nosso olhar e as nossas reflexões a pensar em como o Ensino está atrelado as construções de identidades e memórias. Quando a gente volta lá para a sala de aula é pensar em estratégias de ensino que possam colocar isso em evidência, onde o aluno possa se sentir representado, possa observar a pluralidade que o Brasil tem e que nós somos. Quando a gente volta para a sala de aula quando acaba a experiência do ProfHistória a gente tenta o máximo possível a trazer essas discussões e trazer as estratégias didáticas que coloquem estas estratégias em ações, em atividades. O ProfHistória foi essencial para pensar um ensino que rompa com essa coisa eurocêntrica do século XIX, pensar algo novo. Essa é uma bandeira que a gente tenta colocar em prática mesmo com limitações.¹²⁶

A professora está falando que ocorre um alargamento a partir das experiências vividas no Programa, o que nos faz em um primeiro momento pensar que ele é fruto do currículo, dos docentes do Programa, isto é, do ProfHistória sem passar necessariamente pelas discentes. Mas durante o segundo capítulo vimos como uma das potencias do Programa reconhecidas pelas próprias discentes é a de troca de experiências entre discentes e docentes. Incluo nesse processo o contato de ambos os grupos com as mais diversas culturas de lutas. O próprio caso da professora Ferreira é um ponto a ser observado. Os projetos que vimos nas falas anteriores foram feitos antes dela entrar no Programa. Portanto, o alargamento descrito por Bastos tem relação com a cultura de luta e com a escavação epistêmica. Acredito que o trabalho de escavações epistêmicas anda junto com as culturas de lutas.

O conceito de escavações epistêmicas foi idealizado pela professora Claudia Miranda, tendo com base no trabalho da socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui. Um dos principais trabalhos de Cusicanqui foi o desenvolvimento do conceito de *Sociología de la imagen*, no qual a mesma defende que:

Sin abandonar la enseñanza universitaria, y cada vez más descreyente de la retórica multicultural, la sociología de la imagen se convirtió para mí en una especie de invernadero de experimentación pedagógica que me ayudó a desarrollar algunas de las ricas experiencias formativas del THOA [Taller de Historia Oral Andina], pero

¹²⁶ BASTOS, 2021, p. 5.

orientando su uso hacia inquietudes más diversas y marginales, no siempre constreñidas a la politización de las identidades o al reclamo por las penurias del pasado.¹²⁷

Dessa forma, podemos reparar que esta dissertação parte da mesma crítica feita por Cusicanqui: a crítica à monocultura existente na produção de conhecimento. No caso da “sociología de la imagen”, a autora defende o uso de outras linguagens, além da escrita, que ajudem a trazer outras epistemologias que acabem por serem melhor trabalhadas fora da linguagem escrita. Com base nessa ideia, a autora, desenvolve o conceito de ch’ixi¹²⁸, que será muito importante para a dissertação mais adiante.

Foi inspirada nessa ideia de Cusicanqui que a professora Miranda passou a defender que devemos “romper com perspectivas assimétricas de relação Sul-Norte”¹²⁹, no qual o campo da educação é essencial e estratégico para a produção de narrativas.

Para corroborar com a busca por epistemologias advindas daqueles perseguidos e silenciados pela colonialidade, utilizo a ideia de escavações epistemológicas, da professora Claudia Miranda. Utilizando como base o conceito de *Sociología de la imagen* desenvolvido por Silvia Rivera Cusicanqui, Miranda, defende o campo da educação como sendo essencial e estratégico para a produção de narrativas contra hegemônicas a partir das epistemologias clandestinizadas. Dessa forma, o processo de escavação epistêmica possibilita que ocorra uma aproximação entre as culturas de lutas existentes nas múltiplas formas de resistência os conhecimentos adquiridos pelas docentes durante suas formações no Ensino Superior.

Quando falo de formação, incluo não só o ProfHistória e a graduação das professoras, como também outros espaços formativos, onde circulam o conhecimento acadêmico universitário e as culturas de lutas. Um belo exemplo não só de que tipo de espaço estou falando, mas de como ocorre esse diálogo, está a seguir, na fala da professora Fernanda Moura:

Eu vou dizer que para mim, a minha sensação e o que me apreço. O impacto do ProfHistória para mim foi menor do que para meus colegas. Por que? Porque eu tinha feito CESPEB¹³⁰ [de História]. Para mim, o CESPEB foi o grande marco e não o ProfHistória. Foi o CESPEB que...[faz referência a expandir a cabeça]. Não sei como está agora, mas a primeira turma do ProfHistória era um grande CESPEB. Era exatamente o CESPEB, era igualzinho. O currículo, os professores, as leituras.

¹²⁷ CUSICANQUI, 2015, p. 14.

¹²⁸ Faz parte do vocabulário do grupo étnico andino Aymara, que significa algo como o produto da justaposição de tons postostos de cores.

¹²⁹ MIRANDA, 2020, p. 75.

¹³⁰ Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica, promovido pela UFRJ.

Era o CESPEB. Eu fiz o CESPEB na UFRJ e depois fui fazer o ProfHistória na UFRJ, então era muito parecido. As pessoas que não passaram pelo CESPEB, chegavam no ProfHistória e falavam "Nunca tinha parado para pensar sobre isso", e eu pensava que já tinha feito isso no CESPEB. Eu fiz o CESPEB logo após me formar, cheguei a fazer todas as disciplinas, mas não entreguei o trabalho final porque engravidei. Então para mim o ProfHistória não teve o mesmo impacto (...) Eu até tinha esquecido o quanto o CESPEB abriu a minha cabeça até entrar no ProfHistória e ter contato de novo com essas discussões com força. Eu sempre falo que sou muito grata a Cinthia [Araújo] porque ela passou para a gente "Os perigos de uma história única"¹³¹, logo depois da Chimamanda ter feito a palestra. Me espanto até hoje ao ver gente descobrindo esse discurso, pegando o livro da Boitempo, lendo e tendo a cabeça explodida. Lá em 2009 a Cinthia estava mostrando isso para a gente no CESPEB. Sou muito grato a ela, por isso, as aulas dela desde o CESPEB mexiam muito comigo, eu ficava sempre mexida, espantada, pensando: "o que que tá acontecendo aqui".¹³²

Como podemos ver, para Moura, o ProfHistória teve um impacto menor em relação a sua trajetória docente do que para seus colegas. Isso se deve ao fato dela anos antes de ter participado de outra turma de pós-graduação. Duas coisas me chamam a atenção na fala dela: primeiro, a percepção de que a primeira turma do ProfHistória ter sido uma continuidade do CESPEB da UFRJ; segundo sobre ao que ela se refere como sendo essa "expansão da cabeça". O primeiro ponto me inquieta muito, mas por entender que este é um assunto a ser explorado com mais cuidado e tempo, conseqüentemente não pretendo trabalhá-lo nessa dissertação, talvez no doutorado. Entretanto, destaco que Moura não foi a única discente a conversar isso comigo.

Já o segundo ponto nos ajuda bastante a entender toda a relação das escavações epistêmicas com as culturas de lutas. Isso se deve ao fato de que o vídeo utilizado pela professora Cinthia Araújo tanto no CESPEB quanto no ProfHistória está mergulhado em culturas de lutas, ao mesmo passo que o levar para a formação de professores faz parte do processo de escavações epistêmicas. Segue abaixo um resumo da palestra:

O que sabemos sobre outras pessoas? Como criamos a imagem que temos de cada povo? Nosso conhecimento é construído pelas histórias que escutamos, e quanto maior for o número de narrativas diversas, mais completa será nossa compreensão sobre determinado assunto.

É propondo essa ideia, de diversificarmos as fontes do conhecimento e sermos cautelosos ao ouvir somente uma versão da história, que Chimamanda Ngozi Adichie constrói a palestra que foi adaptada para livro.¹³³

¹³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>, com último acesso em 19 de janeiro de 2022, às 03:27, horário de Brasília.

¹³² MOURA, 2021, p. 5.

¹³³ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/perigo-uma-hist%C3%B3ria-%C3%BAnica/dp/8535932534>, com último acesso em 19 de janeiro de 2022, às 03:45, horário de Brasília.

A palestra acaba por tecer uma crítica à existência de visões estereotipadas preconceituosas, construídas por narrativas hegemônicas, monoculturais e excludentes, ou seja, parte de uma crítica parecida com a que faço no primeiro capítulo desta dissertação. A fala de Chimamanda está mergulhada nas culturas de lutas, na resistência daqueles que foram estereotipados e tiveram suas histórias silenciadas e ocultadas, devido ao projeto colonial do ocidente. Quando a professora Cinthia Araújo traz este vídeo para dialogar com a crítica que faz à História Tradicional, ela está fazendo diversas culturas de lutas circularem dentro de sua sala de aula, afetando as professoras. Isto ocorre porque o discurso da autora nigeriana acaba por dar ainda mais forma às inquietações das professoras de História, e conseqüentemente, trabalha de melhor forma com estas mesmas inquietações. Ao mesmo passo que pensar toda uma dinâmica de aula dentro de um espaço de formação de professores a partir do vídeo é o movimento de escavação epistêmica, onde as críticas feitas a partir da própria academia não foram suficientes para lidar com a situação, somente trazendo outros saberes, forjados nas lutas sociais possibilitaram um alargamento de possibilidades.

Todo este processo se insere dentro da lógica do campo de batalha, na qual está parte da potência do ProfHistória. Ao se deparar com grandes inquietações, causadas pelo carrego colonial e que a ciência acadêmica não consegue explicar, os olhares se voltam para o invisível, para aqueles que estão escondidos. Olhar esse movimento é olhar o reencanto sendo feito. Ressalto aqui que estou falando de um encontro, não de uma exclusão, do encontro entre a ciência acadêmica com os saberes das culturas de lutas. Aqui, o encontro é potência, não subordinação. Nesse ponto, se cruzam a jurema, a umbanda, o catimbó e o candomblé, com a sociologia, com filosofia e com a história.

4.3 CABOCLO, ZÉ PILINTRA E ZONAS

Certa vez, durante uma das aulas da disciplina “Pensamento decolonial e o Ensino de História”, que fiz no primeiro semestre de 2021, na UFRJ, me chamou a atenção a fala de uma colega de classe. A fala descrevia como ela começou a repensar suas práticas docentes, não só através de usos e desusos de determinados conceitos, mas “engordando” seu repertório. O relato era sobre como, como uma discussão sobre gênero, a partir de uma crítica decolonial, modificou a forma como ela passou a abordar parte do conteúdo relacionado as “Ditaduras Militares Latino-americanas”, focando em uma abordagem a partir da luta de

mulheres dentro desses regimes, portanto aproveitando uma fresta através de um garrinchamento para ir muito além de uma simples adição ou retirada de conceito do conteúdo.

O relato da professora me mostrou como as culturas de lutas permitem às professoras trabalhar com frestas que sempre existiram. São as culturas de lutas que ajudam as professoras a contragolpear o carrego colonial. Todavia, para tais contragolpes serem potentes e fortes, precisam ser dados com muita intencionalidade. Para isso, as professoras precisam ser afetadas pelas culturas de lutas a ponto de gingarem e se reinventarem como os malandros e de flechar como os caboclos. Como já disse anteriormente, as discentes e docentes são professoras cambonas, portanto aprendem com os malandros e com os caboclos a como combaterem a reencantar o Ensino de História.

Mais uma vez, devo ressaltar aqui que não estou fazendo uma metáfora. Quando eu falo da sabedoria de caboclos e de malandros, não estou construindo uma metáfora sobre indígenas e negros. Reivindico aqui as figuras e os saberes de entidades seculares que carregam com elas filosofias que ajudam a compor a epistemologia das macumbas, tal qual a filosofia exuzíaca. As filosofias carregadas em ambas as figuras são parte essencial para entendermos a construção do Rio de Janeiro e estão ligadas às resistências daqueles que sempre foram marginalizados pela História Oficial. Tanto os caboclos quanto os malandros aprenderam a resistir e buscar as frestas com tanta maestria que foram capazes de driblar a morte e o esquecimento. Mesmo com o Estado os perseguindo, violentando e tentando apagá-los, ambos encontraram as frestas e ajudaram a construir o ser carioca, o ser fluminense. Não há Rio de Janeiro, cidade ou estado, sem a existência deles. Então quando, nesse ponto, afirmo que são eles que guiam tanto as escavações epistêmicas de Miranda e a cultura de lutas de Lima, não estou metaforizando, e sim afirmando que estes movimentos são lidos por mim como o gingado adaptável do malandro e a flecha encantada do caboclo.

O contragolpe ao carrego colonial começa a ser construído quando as docentes do Programa, nesse caso a professora Cinthia Araújo, produzem uma disciplina de formação de professores a partir de outras linguagens, não só a atribuída por ele dentro do espaço científico. Todo esse processo, como vimos anteriormente é a escavação epistemológica proposta por Miranda, na qual docentes pensam a formação de professores a partir de um diálogo entre as mais diversas linguagens epistêmicas. Defendo que este movimento deve ser

lido tendo sob a ótica da filosofia dos caboclos. Para ajudar nessa leitura, trago novamente os escritos de Simas e Rufino:

Na canjira dos encantados todas as mais diferentes formas baixam sob condição de caboclos. Essa horizontalidade ser dá, pois parte-se da premissa de que tudo que está a circular no mundo está passível de encantamento. A noção de caboclo é o suporte que encarna as formas de vida potencializadas pelo encanto (...) A experiência que podemos chamar aqui de "caboclamento" como sinônimo de encanto se estabelece a partir de um aparente paradoxo: a morte é radical possibilidade de vida, e a vida pode ser uma experiência cotidiana de morte. Ao invés de ser, como é para as razões intransigentes de cânone ocidental, um conceito, a morte nas macumbas é um jogo disputado, na rasura, a partir das ideias de aniquilação, transformação e transe.¹³⁴

Dessa forma, concluo que a cambonagem das docentes do ProfHistória é regida pelo caboclamento, em que se inicia o processo de reencanto do ensino de História. Olhando para o invisível, enxergando no cotidiano daqueles que resistiram ao carrego colonial e driblaram a morte, a professora Cinthia Araújo conseguiu encontrar as epistemologias que pudessem dialogar com a ciência moderna dentro da formação de professores. O papel de Araújo foi de ajudar na construção do transe¹³⁵ que se apresenta na rasura e criar a possibilidade de se transformar o ensino de História.

Os cruzos do ProfHistória enquanto uma encruzilhada são justamente para se criar transe que possibilitem o encantamento. Este transe é fruto de um duplo movimento, sendo o primeiro aquele que vem de fora para dentro do Programa, descrito nesta última inserção dos relatos das docentes. Um transe inserido no cruzo feito na formação de professores, a partir do ensino de História, da ciência moderna, da ciência histórica e do campo da educação, com as epistemologias oriundas das lutas sociais, golpeando com tamanha força o carrego colonial que acabam por gerar transformações como as vistas ao longo deste trabalho. Estas são as flechas certeiras atiradas por algumas docentes do Programa que contragolpearão o carrego colonial, pois mesmo que elas não saibam “onde cairão e em quem irão acertar: são elas as responsáveis por outras possibilidades de invenção do mundo”¹³⁶, nesse caso de se criar um novo Ensino de História. Este é outro ponto que espero explorar mais futuramente

¹³⁴ SIMAS; RUFINO, 2018, pp. 99-100

¹³⁵ “A raiz etimológica da palavra transe nos remete ao latim 'transire', formada por 'trans' (atravessar) mais 'ire' (ir). O caboclo se manifesta pelo transe, pela ideia do ir atravessando como sentido de cruzar mundos, perspectivas, possibilidades práticas, o tempo inteiro. O intransigente é aquele que se nega ao transe. Ao contrário, o transigente é aquele que se dispõe a ele. Todo e qualquer ato criativo só é possível a partir do transe como disponibilidade de travessia.” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 100).

¹³⁶ SIMAS; RUFINO, 2018, p. 98.

no doutorado, pois mesmo fazendo a disciplina da professora Cinthia Araújo, não construí um caderno de campo e acredito que conversar com algumas docentes do Programa também possa me ajudar nesse processo. Infelizmente não tive tempo hábil para realizar tais conversas durante o mestrado.

Já o segundo é um movimento de dentro para fora do Programa, no qual as culturas de lutas circulam dentro do Programa, afetam as discentes e acabam por chegar nas escolas. O movimento de como as culturas de lutas circulam nos espaços não é linear, seu movimento de circulação opera nos mais diversos sentidos. Portanto, neste trabalho estou falando especificamente da sua circulação e afetação dentro do ProfHistória, a partir das escavações epistêmicas. Esta é uma das formas de circulação das mesmas. Faço esse recorte para poder entender melhor a relação entre as culturas de lutas antirracistas, as escavações epistêmicas, o ProfHistória e a epistemologias das macumbas. Para saber mais sobre as formas de circulação das culturas de lutas, sugiro as leituras dos trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista\UFRJ (GEPEAR), do qual Amílcar Pereira e Thayara de Lima fazem parte e realizam estudos sobre a cultura de luta antirracista.

Feita a ressalva anterior, voltemos nossos olhares novamente para a circulação das culturas de lutas dentro do Programa. Se as escavações epistemológicas estão embebidas do caboclamento, as culturas de lutas estão ligadas a filosofia dos malandros, de seu Zé Pelintra. Os malandros transitam em gingados pelas frestas, se adaptando a todo e qualquer contexto. A existência e resistência de seu Zé está no se adaptar para seguir seu caminho, não à toa, nas macumbas cariocas, estes são os senhores das ruas, aqueles que circulam nas esquinas e encruzilhadas, que na umbanda fazem parte tanto da linha¹³⁷ ligada a Exu quanto da ligada a Oxalá.

A própria história de Zé Pelintra traz em si toda essa essência de adaptação. É dito nas macumbas cariocas que Seu Zé nasceu no Nordeste, onde foi jangadeiro, inclusive existindo em manifestações afrodiaspóricas tanto na Paraíba quanto em Alagoas. Só depois veio viver na capital carioca, mais precisamente na Lapa, vindo a morrer numa briga pela região do Centro da cidade. Após sua morte, passou a ser incorporado tanto no Nordeste

¹³⁷ Na umbanda se separam os espíritos e entidades por grupos organizados em torno de um bem comum, sendo cada um desses grupos guiados por um Orixá. Cada linha existe por um propósito que sustenta e influencia na vida de todos os seres que está relacionada diretamente com o orixá que a chefia.

como curador no Catimbó¹³⁸, como entidade do Povo das Ruas¹³⁹ nas macumbas do Rio. Já podemos ver aí a força da adaptabilidade da malandragem, mas para reforçar trago de novo as afirmações de Simas e Rufino:

Os caminhos retos são os limites a serem transgredidos. Assim, a malandragem pratica o cruzo, o malandro é errante, o corpo, suporte de sabedorias, é propulsor de outras textualidades, pulsa no transe, o malandro transita, é fluxo contínuo. Dessa forma, quando baixa não importa de onde vem, mas sim o riscado que imprime no chão. O malandro é sempre chegado, é bom boêmio, é bom camarada, não importa se vem da linha das almas ou da linha da encruzilhada. O que importa é que sabe chegar em qualquer banda: o bom malandro não explana, chega sem ser visto e sai sem ser lembrado.¹⁴⁰

Assim como os malandros, as culturas de lutas circulam pelas frestas e se adaptam a todo e qualquer contexto. Ambos aprenderam a transitaram pelos espaços gingando. se adaptando, transgredindo os limites e confrontando aqueles que os perseguem, sem serem notados. As existências de Seu Zé tanto no Nordeste, como jangadeiro, quanto no Rio, como malandro, demonstram como ele sempre esteve em contato com os marginalizados, com aqueles que carregam as marcas de perseguidos e renegados pelo carrego colonial. Em ambos os casos, Seu Zé se adaptou e aproveitou cada fresta até se tornar parte indissociável dos espaços locais, sendo impossível pensar o Rio de Janeiro sem o malandro e em Alagoas sem o jangadeiro. De igual forma, as culturas de lutas se tornaram parte indissociável da existência dos grupos que as compõe, se fazendo presente nos espaços onde eles existem e enfrentam o carrego. Para nos ajudar a entender este processo, observemos a fala a seguir do professor Flávio França acerca de seu projeto de pesquisa:

A gente [com o Rafael Bastos] estava discutindo, conversando e reparamos que quase não tinha discussão sobre História Indígena. A gente fez uma disciplina na UFF que tratava sobre o ensino de História da África, fizemos essa disciplina do Amílcar [Pereira] e tinha uma outra disciplina que tocava nas questões dos quilombolas. Praticamente não tinha nada sobre indígenas. Só tinha uma disciplina na PUC. Na verdade, foi ele [Rafael Bastos] que me mostrou essa disciplina. Eu fazia na UNIRIO e ele fazia na PUC. Aí ele falou para mim assim: "Cara, vai ter uma disciplina na PUC com a Eunícia [Fernandes], topa fazer?", topei e a gente se inscreveu. A gente fez essa disciplina e decidi que era com isso que eu quero trabalhar. Quase ninguém tinha se interessado pela questão indígena, mas todos

¹³⁸ “O culto do catimbó é de difícil definição e abrange um conjunto de atividades místicas que envolvem desde a pajelança indígena até elemento do catolicismo popular, com origem no Nordeste. Tem como seus fundamentos mais gerias a crença no poder da bebida sagrada da Jurema e no transe de possessão, em que os mestres trabalham tomando o corpo dos caimbonzeiro. Esses mestres goram pessoas, que em vida, desenvolveram habilidades no uso de ervas curativas. Com a morte, passaram a habitar um dos reinos místicos do Juremá.” (SIMAS; RUFINO, p. 81).

¹³⁹ Este nome se refere a um grupo de espíritos e entidades que estão ligadas as ruas, encruzilhadas, esquinas e cemitérios.

¹⁴⁰ SIMAS; RUFINO, 2018, p. 83.

que fizeram a disciplina acabaram desenvolvendo algum trabalho sobre o tema, podia não ser na dissertação, mas pensavam trabalhos para as próprias salas de aula (...) A disciplina batia muito em pontos em comum com a deficiência visual, coisas que aparecem completamente diferentes, como por exemplo a questão da invisibilidade. Porque tem a questão de perceber o deficiente visual como o coitado, como aquele estereótipo do que depende do outro para fazer as coisas, que tem de ser tutelado pelo Estado (...) Então na disciplina comecei a pensar em como superar estereótipos, pois já tinha passado por isso no Benjamin Constant. A Eunícia trabalhou muito a superação do estereótipo do indígena, pois ele não precisa ser representado como o de 1500. Em ambos os casos o que acontecia é que são estabelecidas identidades que não são necessariamente as que elas têm (...) Então eu comecei a pensar em como eu vou adequar as duas questões (...) Na dissertação usei o Ginzburg para tentar aproximar coisas que parecem não ter relação para fazer um cruzamento delas. Pensei, dá para cruzar deficiência visual com questão indígena da seguinte maneira: ambas emergem do Iluminismo. Diderot escreve no século XVIII chamado "Uma carta sobre os cegos" (...) que é o mesmo período em que estão construindo uma imagem do indígena que perdura até hoje. Então vou tentar articular essas duas questões. Eu não iria trabalhar essas questões na minha dissertação, só fui trabalhar por conta da Eunícia. Porque eu tava pensando em falar em acessibilidade em museu. Mas quando eu tive esse contato com a Eunícia tudo mudou. Eu cheguei a falar com ela sobre a mudança e ela ficou feliz em saber como a disciplina me ajudou a abandonar aquela ideia, pelo menos por esse momento, e a trabalhar no lugar questão indígena.¹⁴¹

Nessa parte da conversa, França nos mostra como fazer uma disciplina sobre história indígena o afetou de tal jeito que modificou o tema do seu trabalho. Ao mesmo passo que mostra também sua percepção de que as outras professoras estudantes dessa disciplina também foram afetadas, transformando as suas aulas nas escolas. Muito parecido com o que relatei ter observado na turma da professora Cinthia Araújo. Estas transformações estão associadas à cultura de luta indígena, pois, segundo o próprio discente, as aulas da professora Eunícia Fernandes trabalhavam muito bem a superação dos estereótipos indígenas. Esta é uma demanda histórica da luta indígena no Brasil que está diretamente ligada à luta contra a invisibilidade. Este ponto também apareceu na conversa com outra docente que também trabalhou com história indígena, a professora Thais Elisa:

Eu acho que a gente acaba tentando responder algumas demandas desses movimentos sociais. No meu caso, como a questão surgiu na sala de aula, mas fui entender o que tava acontecendo junto com o pessoal que tá atuando no movimento indígena do Rio de Janeiro. Eu conheci algumas lideranças, inclusive, tem algumas lideranças importantes no Rio de Janeiro. Não conversei com todas elas, até porque o movimento indígena briga muito aqui no Rio de Janeiro. Então ao conversar com certas lideranças, outras começam a te olhar meio torto. Foram eles que me ajudaram a entender o que eram indígenas em contexto urbano. Até fiz uma pesquisa, um levantamento sobre, mas essa é uma temática mais recente, principalmente dentro da antropologia. Esse movimento tem a ver com demanda do movimento social indígena, porque eles estão em uma demanda por visibilidade, de dizer que eles foram massacrados, mas não foram exterminados, que estão

¹⁴¹ FRANÇA, 2021, p. 3.

dentro da sociedade, que fazem parte dela. Então a minha pesquisa vai muito no caminho de responder esse dever de memória, até coloquei isso nela. Este é um conceito que eu trabalho na dissertação e que busca dar visibilidade a essa luta dos indígenas em contexto urbano.¹⁴²

Ambas as falas demonstram como os trabalhos desenvolvidos pelas professoras foram afetados pela cultura de luta indígena. Tanto França quanto Elisa me informaram que originalmente estes não seriam os temas de suas pesquisas, porém o contato dentro do ProfHistória com culturas de lutas transformou os trabalhos finais. Um outro ponto em comum é o fato de que ambas as discentes chegaram a seus projetos influenciadas por mais de uma cultura de luta. Enquanto Elisa já havia tido contato com a própria cultura de luta indígena em sua trajetória profissional e desenvolveu seu projeto a partir de uma disciplina imersa na cultura de luta antirracista e quilombola, França dá aula em uma escola para deficientes visuais, tendo muito contato com a cultura de luta dos PcD e desenvolveu seu projeto dentro de uma disciplina pensada com base na cultura de luta indígena. Estes dois casos demonstram como o reencanto do ensino de História passa pela construção de uma rede de epistemologias, advindas tanto do campo científico quanto das culturas de lutas, e não da exclusão e invisibilização de algumas dessas epistemologias. Esse fato ajuda a entender a importância dos cruzos e da encruzilhada que é o Programa.

Outro ponto importante na minha leitura sobre a relação das culturas de lutas com a filosofia de Seu Zé está na capacidade delas de buscarem e apontarem as frestas que são essenciais no confronto ao carrego colonial. Durante as conversas com as professoras, sempre que éramos levados a falar sobre as relações entre os temas das dissertações das discentes com as suas salas de aula, passavam a ideia de que os trabalhos operavam nas frestas dos currículos escolares. Este era um movimento que me pareceu premeditado e muito bem pensado por elas, como podemos ver na fala do professor Flávio Braga:

Eu preciso trazer isso [história e cultura indígena, afro-brasileira e africana] um pouco para essa realidade [da escola em que trabalha] para poder ter uma bagagem para abordar isso através do conteúdo que eu tenho aqui. Falar sobre ser negro, ser favelado com o que o currículo dá aqui. Encontrar quais são as brechas que o currículo dá e como é que eu posso aproveitar elas. Foi a partir desse ponto que eu cheguei na minha pesquisa. (...) Você olha para o currículo, agora a BNCC também, e ver algumas coisas que te engessam e alienam seu trabalho. Porque você já tem o proceder de chegar em sala de aula, colocar a matéria no quadro e eles copiarem, pronto, tá tudo certo, como se eles aprendessem sozinhos. Você pode escolher não provocar, não aprofundar, não discutir, deixar na parte superficial. Qual é a alternativa que a gente tem para lidar com estas coisas engessadas? No

¹⁴² ELISA, 2021, p. 5.

subúrbio, de onde eu vim e onde dou aula, a gente sempre age pelas brechas. Cada vez mais eu tô em uma de que eu não vou gastar energia mais à toa. E se tem algo que eu aprendi bastante durante o mestrado foi de gastar energia com as coisas certas. Por exemplo, eu gostaria de contestar o currículo na dissertação, mas não fiz, porque se eu fizesse, minha pesquisa iria acabar tomando outro rumo. Acabando por ser ainda mais trabalhosa, sendo que eu não tava em condição disso. Então eu peguei o currículo que tava lá e fui atrás das brechas que ele me dá para discutir durante o ano as ideias de cidade, desigualdade social, raça, violência urbana, cultura, desmistificando estereótipos relacionados com o que é ser negro e o que é ser favelado.¹⁴³

Portanto, a cambonagem das discentes e docentes do Programa opera auxiliada pelos ensinamentos dos caboclos e dos malandros. Na encruzilhada do ProfHistória, são os caboclos e os malandros que auxiliam nos cruzos de reencantamento do Ensino de História. Estão ligados a eles tanto a busca pelas frestas quanto o transe que ajuda na transformação do próprio Ensino de História. Mas todo esse processo não se limita ao ProfHistória, as discentes relatam por diversas vezes como tanto antes quanto depois de participarem do Programa praticam o cruzo. Como já disse anteriormente, o ProfHistória é o espaço onde, através das trocas de experiências e saberes, o cruzo é potencializado. Em diversas falas como as de Flávio França, Thais Elisa e Carolina Ferreira pudemos observar como já existem cruzos antes do ProfHistória. Trago agora a fala da professora Carolina Mota para demonstrar como este movimento segue após as saídas do Programa:

Ronilson Pacheco é um especialista em teologia negra e aí ele [Primo da Carolina Mota] me mandou um texto do Ronilson falando sobre a teologia negra e a situação recente acerca do racismo religioso. Aí eu respondi a ele que conheço sim o Ronilson Pacheco e penso que a gente deveria sim se aprofundar nessa discussão da teologia negra. Porque é muito importante a gente abordar com nossos alunos que resistem a discutir certas temáticas que a gente leva para a sala de aula. Afinal, existem aqueles alunos evangélicos que criam resistências para discutir cultura afro-brasileira (...) Tem uma narrativa ótima da teologia negra sobre o livro de Êxodo, no Antigo Egito, que te faz enxergar essa história da saída do povo hebreu do Egito de outra perspectiva. Essa acaba sendo a nossa resposta para esses alunos evangélicos que querem resistir aos nossos ensinamentos historiográficos por conta da fé e de um racismo religioso. Então pela teologia negra eu consigo alcançar estes alunos.¹⁴⁴

Na parte da conversa na qual surgiu essa fala, a professora Mota estava me falando como trabalhar questões étnico-raciais é de suma importância para suas aulas. Então, concordei com ela, dizendo que para mim também era importante e falei sobre minhas práticas acerca da temática. Ela então me contou sobre como ela conversa muito com um

¹⁴³ BRAGA, 2021, p. 6.

¹⁴⁴ MOTA, 2021, p. 5.

primeiro que também é professor de História e juntos eles pensam em maneiras de abordarem a temática étnico-racial dentro do currículo da disciplina, em um movimento bem parecido com o descrito por Braga anteriormente.

A experiência relatada por Mota demonstra narrativas construídas dentro do movimento negro, nesse caso, da teologia negra, podem ser utilizadas para confrontar narrativas históricas racistas presentes na História Tradicional. Esta é uma forma de se buscar contornar as resistências de membros da comunidade escolar em abordar questões pertinentes as temáticas étnico-raciais em um evidente movimento de encontro e transformação como proposta pela filosofia exuzíaca. Todavia, como foi dito anteriormente, nem todo encontro tem uma essência exuzíaca e para nos ajudar nesse debate, vou recorrer aos escritos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, que escreveu sobre zonas de contato.

Em um de seus principais trabalhos, Santos se inspirou em autores pós-coloniais como Césaire e Fanon para desenvolver uma crítica à ciência moderna. Ele defende a existência de um desperdício de experiências causado pela não aceitação de alternativas à tradição científica e filosófica ocidental, e para combater esse desperdício propõe uma nova racionalidade. Em sua criação são necessários três movimentos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o movimento de tradução que segundo Santos servem:

Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências(...)Em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a identidade.¹⁴⁵

Este processo permitirá a construção de uma nova atitude epistemológica a qual o autor chama de “Epistemologias do Sul”, criada pela busca de conhecimentos e critérios de validade de conhecimento que deem visibilidade e credibilidade às práticas cognitivas das classes, povos e grupos sociais que historicamente têm sido oprimidos.

A sociologia das ausências é utilizada para identificar experiências produzidas e que foram invisibilizadas pelo pensamento moderno europeu:

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe (...) Fã-lo, centrando-se nos fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica.¹⁴⁶

¹⁴⁵ SANTOS, 2006. p. 95.

¹⁴⁶ Ibidem, 2006, p. 102.

Em parceria com este conceito, o autor também utiliza o conceito de sociologia das emergências que se apresenta como “a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas”¹⁴⁷. Portanto, utilizando estes dois conceitos, Santos propõe ser possível identificar saberes que nos possibilitem construir uma ecologia de saberes, afim de aumentar a pluralidade epistêmica dentro dos espaços onde se operam as indolências da razão¹⁴⁸.

É através desses dois conceitos que podemos identificar saberes que nos possibilitem construir outras narrativas históricas para confrontar a História Tradicional, a fim de tornar mais plural a experiência de sala de aula. Para realizar essa tarefa, se faz necessário o último conceito dos três, a tradução, que de acordo com Santos é:

O trabalho de tradução é complementar da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. Se estas últimas aumentam enormemente o número e a diversidade das experiências disponíveis e possíveis, o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade.¹⁴⁹

Dessa forma, a tradução no ensino de história irá tornar possível a transformação dos conceitos identificados e trabalhados nas sociologias da ausência e da emergência em narrativas históricas para serem aplicados em salas de aulas, se aproximando muito dos conceitos apresentados e trabalhado nesta dissertação de autoras como Miranda, Lima, Simas e Rufino.

Contudo, o real motivo de trazer a obra de Boaventura para esta dissertação é realizar o diálogo entre os conceitos de encruzilhada e cruzos de Simas e Rufino, junto com a ideia de encontro trabalhada em todo este trabalho, com as ideias de Zonas de Contactos, defendida por ele. Tive de apresentar, brevemente, os outros três conceitos, pois as zonas de contatos dialogam diretamente com eles, principalmente, com o exercício de tradução:

¹⁴⁷ SANTOS, 2006. p. 118.

¹⁴⁸ Para o autor existem quatro formas de se manifestar a indolência da razão: Razão impotente: “não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria”; Razão arrogante: “não sente a necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar sua própria liberdade”; Razão metonímica: “se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima”; Razão proléptica: “não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente” (SANTOS, 2006, pp. 95-96).

¹⁴⁹ SANTOS, 2006, p. 129.

O que traduzir? O conceito fulcral na resposta a esta questão é o conceito de zona de contacto. Zonas de contacto são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem. As duas zonas de contacto constitutivas da modernidade ocidental são a zona epistemológica, onde se confrontaram a ciência moderna e o saber ordinário, e a zona colonial, onde se defrontaram o colonizador e o colonizado. São duas zonas caracterizadas pela extrema disparidade entre as realidades em contacto e pela extrema desigualdade das relações de poder entre elas.¹⁵⁰

Estas duas zonas de contacto nos ajudam a entender como podem existir encontros entre as narrativas dos movimentos sociais com a História Tradicional e não se construir um cruzo, mas sim reforçar a estrutura já dominante da parte hegemônica. É a isso que o professor Flávio Braga se refere quando diz sobre a visão exotificada em que negros e indígenas são trabalhados no ensino de História. O mesmo é válido para a construção da professora Jessika Rezende sobre a única construção de narrativa histórica acerca dos negros na História do Brasil ser sempre a de escravizados. Por isso, é importante associar as culturas de lutas antirracistas com o conceito de camponagem, onde as professoras estão sendo afetadas ao ponto de construírem novas narrativas históricas que não são construídas dentro destas zonas de contactos. A encruzilhada, o cruzo, o transe e a camponagem operam no que Santos chama de zona de contato cosmopolita:

A zona de contacto cosmopolita parte do princípio de que cabe a cada saber ou prática decidir o que é posto em contacto com quem. As zonas de contacto são sempre selectivas, porque os saberes e as práticas excedem o que de uns e outras é posto em contacto. O que é posto em contacto não é necessariamente o que é mais relevante ou central. Pelo contrário, as zonas de contacto são zonas de fronteira, terras-de-ninguém onde as periferias ou margens dos saberes e das práticas são, em geral, as primeiras a emergir. Só o aprofundamento do trabalho de tradução permite ir trazendo para a zona de contacto os aspectos que cada saber ou cada prática consideram mais centrais ou relevantes.¹⁵¹

Sendo assim, na encruzilhada do ProfHistória, as culturas de lutas chegam através das discentes e docentes como alternativas às suas inquietações acerca do ensino de História. Como as salas de aula – sejam do Programa ou onde as discentes atuam enquanto professoras – são espaços onde a História enquanto ciência se faz presente, acaba por ocorrer um encontro entre as culturas de lutas e a narrativa histórica tradicional. Ao passo que tanto as discentes quanto as docentes camponas são guiadas pelos caboclos e malandros, sendo afetadas pelos saberes e práticas trazidos pelas culturas de lutas, capazes de realizar um cruzo mergulhando a fundo na encruzilhada. Este processo acaba por refletir não somente nas dissertações e

¹⁵⁰ SANTOS, 2006. p. 130.

¹⁵¹ SANTOS, 2006, p. 130.

produtos finais, como também em toda a construção acerca do campo do ensino de História, o que inclui suas próprias práticas docentes, como vimos ao longo de toda esta dissertação.

Ao sugerir outros olhares sobre a questão historiográfica, Silvio Humberto dos Passos Cunha¹⁵² trabalhou na perspectiva de *ogunizar* a sua análise na qual o quadro da história econômica baiana foi o foco. Defendeu que o neologismo seria para reafirmar o seu lugar de fala. Cunha parte de uma visão que referencia as heranças mitológicas e, além disso, questiona o *status* da mitologia greco-romana. Para ele há “dificuldade epistemológica” em considerar as culturas de matrizes africanas: “[...]peço licença ao orixá Ogun para fazer uso do seu arquétipo: orixá símbolo daquele que abre caminhos para vencer todas as demandas”¹⁵³. Sob tal influência, advinda das apreensões de intelectuais-ativistas, de grupos de pensadoras/es que inauguraram a crítica decolonial à brasileira, entendo ser esse o compromisso com a formação de profissionais da História. Alinhado com Cunha, também defendo que é preciso “ogunizar as discussões” sobre as culturas de lutas.

4.4 CRUZOS, CH’IXI, NEPANTLA E DUALIDADE

Mesmo a filosofia exuzíaca que guiou esta dissertação possui um lado próximo da ordem. Nos terreiros cariocas, algumas giras¹⁵⁴ começam cantando para Exu e se encerram cantando para Oxalá, fazendo delas reinterpretações dos encontros entre os dois orixás. Novamente vemos o exuzíaco e oxaçufânico em destaque, construindo o novo a partir de um encontro entre os diferentes. Como foi dito ao longo de todo esse trabalho, a epistemologia das macumbas nos ensina que o encontro desses dois orixás, representantes de arquétipos tão antagônico, carregam toda a potência da criação. Então se a gira se inicia por Exu e se encerra por Oxalá, essa dissertação não será diferente. Vamos encaminhando para o seu final tendo como base duas das minhas histórias favoritas de Exu e de Oxalá.

A primeira das histórias conta sobre como Exu fez da encruzilhada sua morada. Este que para mim é um dos mais belos e fortes itãs de Exu, no qual nos é contado que ele ganhou o direito de ser o primeiro homenageado e oferendado em todos os terreiros ao se aproximar de Oxalá e se tornar seu ajudante. Conta a lenda que, um dia, Oxalá queria se

¹⁵² CUNHA, 2004, p. 6.

¹⁵³ CUNHA, 2004, p. 6.

¹⁵⁴ Os itãs são histórias dos orixás passadas oralmente a milênios dentro da cultura e tradição iorubá.

dedicar à criação de mais humanos e queria evitar de gastar seu tempo em uma outra tarefa: recolher os presentes que lhe eram oferecidos. Então, Oxalá aproveitou que Exu passou anos observando seu trabalho, aprendendo com ele, e pediu que Exu se postasse na encruzilhada que ficava próxima a sua casa e de onde vinham todos que queriam falar com Oxalá. Ao ficar na encruzilhada, Exu deveria recolher todas as oferendas e ebós, para entrega-los a Oxalá, ao mesmo tempo que não deixava ninguém com oferendas e ebós feitos de maneira errôneas, ou sem nenhum dos dois, se aproximar da casa. Para isso, Oxalá ensinou a Exu os segredos sobre as feituas de todas as oferendas e ebós. Passou-se muito tempo com Exu nessa função ao ponto de que Oxalá tornou a encruzilhada morada de Exu e deu a ordem que todos que fossem falar com ele ou qualquer outro orixá, antes teriam de pagar algo também a Exu.

As feituas das oferendas e dos ebós são conhecimentos de suma importância para as macumbas cariocas. Um conhecimento passado oralmente entre seus praticantes e que como relatado no itã, passa pela figura de Exu, sendo este cargo e os conhecimentos necessários para ele serem frutos do encontro entre os orixás que simbolizam elementos tão antagônicos. Isto ajuda a explicar como a encruzilhada pode e deve ser lida como caminhos e possibilidades que operam a partir dos encontros. No caso desta dissertação, pudemos observar que, ao enxergamos o ProfHistória também como uma encruzilhada, estamos compreendendo suas potencialidades a partir de um espaço de trocas de experiências entre professoras de história.

Além disso, também pode ser observado em outras construções epistemológicas, como no trabalho de tradução de Santos, no conceito de *entrelugar*¹⁵⁵ de Homi Bhabha, no *ch'ixi* de Silvia Rivera Cusicanqui e no de *Nepantla* de Gloria Anzaldúa. Destaco os dois últimos conceitos, desenvolvidos por autoras que também utilizaram epistemologias marginalizadas pelo carrego colonial para pensarem formas de o superar.

O conceito de *ch'ixi* tem como sua propagadora a autora já mencionada aqui, a boliviana Cusicanqui. que buscou inspiração na filosofia do povo tradicional andino

¹⁵⁵ “O poço da escada como espaço liminar, situado no meio das designações de identidade, transforma-se no processo de interação simbólica, o tecido de ligação que constrói a diferença entre superior e inferior, negro e branco. O ir e vir do poço da escada, o movimento temporal e a passagem que ele propicia, evita que as identidades a cada extremidade dele se estabeleçam em polaridades primordiais. Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural”. (BHABHA, 1998, p.22.)

Aymara. Este termo foi desenvolvido para que ela pudesse se identificar com um conceito construído fora da subjugação do carrego colonial. Para ela, este processo é constituído por uma prática e um discurso descolonizador:

considero-me ch'ixi, e considero esta a tradução mais adequada da mescla heterogênea que somos as e os chamados mestiças e mestiços. A palavra ch'ixi tem diversas conotações: é uma cor produto da justaposição, em pequenos pontos ou manchas, de duas cores opostas ou contrastadas: o branco e o preto, o vermelho e o verde etc. É esse cinza salpicado resultante da mescla imperceptível do branco e do preto, que se confundem na percepção sem nunca mesclarem-se totalmente. A noção ch'ixi obedece à ideia aimara de algo que é e não é ao mesmo tempo, quer dizer, à lógica do terceiro incluído. Uma cor cinza ch'ixi é branco e não é branco ao mesmo tempo, é branco e também é preto, seu contrário. [...] O ch'ixi conjuga o mundo índio com seu oposto, sem mesclar-se nunca com ele.¹⁵⁶

A ideia por trás de ch'ixi pode ser lida como a construção de estratégias pensadas a partir da afetação das professoras pelas culturas de lutas, corroborando com as ideias defendidas nessa dissertação.

Já o conceito de *Nepantla* foi desenvolvido pela socióloga estadunidense e descendente de mexicanas Gloria Anzaldúa. Vivendo em uma sociedade marcadamente racializada pelo carrego colonial, a autora se enxergava em um local de fronteira cultural entre o mundo estadunidense e o México colonial. Para conseguir dar conta de entender sua própria identidade cultural, Anzaldúa desenvolveu o conceito de *Nepantla*:

Eu trago o conceito de fronteiras [borders] e de zonas de fronteira [borderlands] [...] e eu agora chamo isso de *Nepantla*, que é uma palavra náhuatl para designar o espaço entre duas massas de água, o espaço entre dois mundos. É um espaço limitado, um espaço onde você não é isto ou aquilo, mas onde você está mudando. [...] Então *Nepantla* é uma forma de ler o mundo. [...] Também é uma forma de criar conhecimento e escrever uma filosofia, um sistema que explique o mundo.¹⁵⁷

O que aproxima estes dois conceitos da filosofia exuzíaca é a superação da visão eurocêntrica de dualidade, onde as duas possibilidades de existências são a assimilação e a homogeneização. Para fugir desse dualismo antagônico que faz parte do carrego colonial, recorro ao conhecimento de Exu para conseguir dar conta de entender as potências existentes dentro das construções de narrativas históricas por aquelas que frequentaram o ProfHistória, podendo ser vista na história abaixo:

Ifá diz ainda que em certa feita Exu foi desafiado a escolher, entre duas cabaças, qual delas levaria em uma viagem ao mercado de Ifé. Uma continha o bem, a

¹⁵⁶ CUSICANQUI 2010, pp. 69-70.

¹⁵⁷ ANZALDÚA 2007, pp. 236-238.

outra continha o mal. Uma era remédio, a outra era veneno. Uma era corpo, a outra era espírito. Uma era o que se vê, a outra era o que não se enxerga. Uma era palavra, a outra era o que nunca será dito. Exu pediu imediatamente uma terceira cabaça. Abriu as três e misturou o pó das duas primeiras na terceira. Balançou bem. Desde este dia, remédio pode ser veneno e veneno pode curar, o bem pode ser o mal, a alma pode ser o corpo, o visível pode ser o invisível e o que não se vê pode ser presença, o dito pode não dizer e o não dito pode fazer discursos vigorosos.

Exu virou o Igbá Ketá: Senhor da Terceira Cabaça. É com ela que ele caminha pelo mercado, com o passo gingado, o filá, o cachimbo e o flautim. Vez por outra, retira um pouco do pó da cabaça e sopra entre as mulheres e os homens. Ele sempre nos desafia, assim, a serpentear, como a cobra coral de três cores que lhe pertence, as entranhas do mundo. Exu vive no riscado, na fresta, na casca da lima, malandreando no sincopado, desconversando, quebrando o padrão, subvertendo no arrepiado do tempo, gingando capoeiras no fio da navalha.¹⁵⁸

Esta é a outra história que mencionei anteriormente, na qual é revelada a essência transformadora de Exu, pois ele é o orixá da mudança, é aquele que recebe a oferenda e a transforma através de seu axé em oferta. Trabalhar com sua filosofia dentro da academia é alargar os caminhos e possibilidades. Ele é aquele que ri da binaridade cristã, ele é o próprio paradoxo. Inspirados em Exu, as discentes e docentes cambonas do ProfHistória transgredem as binaridades amarradas no Ensino de História pelo carrego colonial. Seus trabalhos são ebós feitos com os ensinamentos de Exu e que ajudam a reencantar o campo, como foi visto ao longo de toda esta dissertação. As ideias de Nepantla e ch'ixi, defendidas por Anzaldúa e Cusicanqui, vão pelo mesmo caminho da filosofia exuzíaca e nos mostram como essa dualidade é essencialmente cristã e europeia, pois em outras epistemologias ela não se faz presente.

Portanto, se acreditamos que os ebós que espantam o carrego colonial do Ensino de História devem ser construídos a superar essa dualidade, o próprio Programa deve ser enxergado também enquanto um local de cruzo, uma encruzilhada riscada, a partir de conhecimentos que superaram a morte e a própria dualidade cristã. Estes são os trabalhos das professoras que, um dia, foram discentes no ProfHistória e hoje se apresentam enquanto cambonas do reencanto do ensino de História.

¹⁵⁸ SIMAS; RUFINO, 2018, p. 114.

5 FECHANDO A GIRA OU NÃO?

Retomo alguns pontos inseridos no início e que atravessaram a investigação como um todo. O esforço empreendido visou analisar traços de potencialidades de produção de narrativas históricas por formandas do ProfHistória com o foco nas temáticas das diferenças. Ao apostar em conversas com as professoras mestrandas no Programa e priorizando a metodologia da *pesquisa narrativa*, objetivei a construção de uma crítica decolonial baseada na experiência efetiva em um projeto que pude acompanhar de perto, também como estudante de graduação.

Ao analisar as percepções das professoras acerca do ProfHistória, as inquietudes que as levaram escolher seus temas de pesquisa, bem como de que modo o Programa se relacionou com tais temas, foi possível entender idiosincrasias e outros itinerários nas escolhas que fizeram. Os deslocamentos e escavações realizados geram novas apreensões sobre as identidades docentes, sobre o projeto de país que se pode impulsionar.

Cabe ressaltar que estas não são quaisquer professoras de História e sim professoras cambonas, que operam a partir da afetação de trocas, conhecimentos e experiências. A cambonagem não aparece em suas trajetórias ao entrarem no Programa, mas se faz presente em seu cotidiano. Elas já chegam ao Programa à procura de formas de lidar com suas inquietações, sendo estas causadas pelo carrego colonial dentro do ensino de História.

Este trabalho é uma coautoria com elas, pois foi durante nossas conversas, afetado pelas histórias de suas trajetórias, que fui construindo esta pesquisa. Como cambonas, através das trocas de experiências, elas conseguem parte da força e do trabalho de transformar o ensino de História. Estas trocas não se limitam ao espaço físico do ProfHistória, ocorrem nos cotidianos delas e conseqüentemente aconteceu durante nossas conversas.

Para poder lidar com as potencialidades desses encontros, optei pelo uso de um cruzo entre a metodologia da pesquisa narrativa com a educação pelo dendezeiro. Tal articulação fez parte do meu arcabouço metodológico, apresentado no segundo capítulo desta dissertação, no qual foi explicado todo o processo metodológico, desde a escolha das professoras, passando pelo uso da conversa como metodologia até chegar nas minhas revisitações às conversas, com o objetivo de olhar para as potências miúdas existente nos cotidianos delas. Com toda a certeza, a escolha de outras professoras e/ou de outro

arcabouço metodológico resultaria em uma pesquisa completamente diferente, pois a minha própria trajetória foi afetada pelas professoras, como também pelo contato com os elementos que compõem o meu arcabouço teórico.

O arcabouço metodológico também me possibilitou observar como as professoras são guiadas pelo transe dos caboclos e pelas gingas dos malandros. Nesse caso, não só as docentes, mas também algumas discentes do ProfHistória, que se colocam na encruzilhada a construírem ebós para espantarem o carrego colonial, arquitetando narrativas históricas mais plurais. Os elementos a serem utilizados nesses ebós são os conhecimentos forjados nas lutas contra os assassinatos por esquecimentos causados pelo carrego colonial. Aqueles que tiverem de superar a morte e a invisibilização são os mesmos que guardam os saberes para a produção de encantos contra o carrego. O ensino de História precisa ser reencantado pelas culturas de lutas.

A morte por esquecimento é uma das bases do carrego colonial, sendo o epistemicídio e a necropolítica duas de suas principais ações. A superação destes elementos, através da produção de um outro elemento diferente daqueles que foram utilizados inicialmente, pode ser entendido como o cruzo na filosofia das macumbas.

A escolha pelo uso da epistemologia das macumbas tem como ponto de partida a minha própria trajetória, não só enquanto pesquisador, mas também como macumbeiro carioca. Demorei bastante para entender que não devo separar meu “eu” pesquisador e professor, dos meus outros “eus”. Portanto, se sou um professor e pesquisador de História que produz uma crítica decolonial à história do ensino de História, apresentada no primeiro capítulo desta dissertação, por que não a aproximar de uma filosofia que guia meu cotidiano? Optar pelo uso de um quadro teórico como o apresentado nos dois últimos capítulos deste trabalho, é pelo fato de que estes conceitos fazem muito mais sentido e me ajudam a entender muito mais as potencialidades do ProfHistória, do que aqueles construídos em realidades tão distantes da minha e das docentes e discentes do Programa. Nesse aspecto, Exu me faz muito mais sentido qualquer teórico pertencente ao Norte global, o que não quer dizer que não possa construir um diálogo entre ambos, tal qual fiz no final do terceiro capítulo. Dessa forma, é evidente que este é um trabalho de um professor de História, pesquisador do ensino de História decolonial e macumbeiro carioca, que colocou o máximo possível de todos seus “eus” nessas páginas.

Então vou me encaminhando para o encerramento desta dissertação, como um bom macumbeiro, seguindo os ensinamentos das giras: trabalhando com as demandas existentes, mas me preparando para as próximas. Quando uma gira se encerra, seus frequentadores seguem suas vidas sendo afetados por elas e se preparando para a próxima. Este trabalho operou na mesma frequência, onde ele é capaz de demonstrar como todos os encontros aqui descritos afetaram os indivíduos que participaram deles, e ao mesmo tempo aponta caminhos que me levaram a novos encontros. Nenhuma gira é fechada para sempre, é somente um momento de pausa. O mesmo é válido para minha pesquisa. Agora é me preparar para as novas demandas, com a paciência de Oxalá e o caos de Exu.

6 BIBLIOGRAFIA

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**:. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.405. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 28 jan. 2022.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La frontera: the new mestiza**. São Francisco: Aunt Lute, 2007.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias**. Rio de Janeiro, 2012. Tese. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. **Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural**. In: Amilcar Araujo Pereira; Ana Maria Monteiro. (Org.). *Ensino de História e Culturas Afro Brasileiras e Indígenas*. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, v. 1, p. 265-285.

_____. **Qual o lugar da diferença na pesquisa em Ensino de História**. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (org). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

_____.; SANTOS, P. V. C. . **ENSINO DE HISTÓRIA E CAMBONAGEM: o ProfHistória como encruzilhada para uma educação pelo dendezeiro**. CADERNOS CAJUÍNA, 2022.

ASCENSO, João Gabriel da Silva. **A paz**. Coleção Pandemia Crítica (N-1 Edições), São Paulo, p. 1 - 26, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/114>, último acesso em 04/03/2021, às 01:58, horário de Brasília.

_____. **“Razão universal” e saberes coloniais: diagnóstico de uma epistemologia eurocêntrica a partir da América Latina e caminhos de encontro à subjetividade e ao outro.** Texto inédito. Rio de Janeiro, 2021.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, mai.-ago. 2013.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934.** 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf?sequence=10&isAllowed=y, com último acesso em 07/01/2021, às 16:22, horário de Brasília.

BITTENCOURT, C. **Livro Didático e Saber Escolar 1810-1910.** Belo Horizonte, Autentica, 2008.

CARNEIRO; Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** Feusp, 2005. (Tese de doutorado)

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”.** In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Clacso, 2005.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY. F. M. 2011[2004]. **Pesquisa narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa.** Uberlândia: EDUFU.

CORTES, N. *“Breve histórico do curso de História”.* In Revista Phoenix, 15-2, Rio de Janeiro, 2009.

CUNHA, Silvio Humberto dos Passos. **Um retrato fiel da Bahia: sociedade-racismo-economia na transição para o trabalho livre no recôncavo açucareiro, 1871-1902** (Tese) Campinas: Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CUSICANQUI, S. R. **Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

_____. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

D'AVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil.1917-1945**. São Paulo. Editora da UNESP. 2005.

GUIMARAES, M. L. L. S.. **Nação e Civilização Nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e O Projeto de Uma História Nacional**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n.1, p. 5-27, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **“500 Anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor”**. Revista Mediações (UEL), Londrina, v. 5, n.n.1, p. 11-64, 2000.

HARTOG, François. **Regime de Historicidade** [Time, History and the writing of History - KVHAA Konferenser 37: 95-113 Stockholm 1996]. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dh/heros/excerpta/hartog/hartog.html>>

LIMA, Thayara C. S. **A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03** - 2018. Dissertação. UFRJ, CFCH, Faculdade de Educação. 2018.

MANOEL, I. A. **O ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Univesp (online) Conteúdos e didática da História. 28 maio 2012.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. – São Paulo: n1-edições, 2018.

MIRANDA, Claudia. **Afrocolombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, 2014.

_____. **Frantz Fanon para a formação de professores: teorias e práticas para os currículos a partir da Lei 10639/2003**. In: SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10639/2003**. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2013.

_____; ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos**. Perspectiva (UFSC), v. 37, 2019.

_____. **Entre escavações epistemológicas e praxis descolonizadoras: contribuições para outras pedagogias**. In: Sumaya Mattar; Clarissa Suzuki; Maria Pinheiro. (Org.). **A lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras**. 1ed.São Paulo: ECA-USP, 2020, v. 1, p. 75-87.

MONTEIRO, A. M. F.C.; PENNA, F. A. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira**. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 191-211, 2011.

PALERMO, Zulma. **Una violencia invisible: la “colonialidad del saber”**. Cuadernos FHyCS-UNJu n°. 38, 2010: 79-88.

PEREIRA, AMILCAR ARAUJO; LIMA, THAYARA C. SILVA DE . **Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducação a Sociedade**. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS DA PRESENÇA [EPERIODICO], v. 9, p. 1-30, 2019.

PESÁNTEZ, Catalina León. **El color de la razón: pensamiento crítico em las Américas**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2013.

PINTO, Julio R. S.; MIGNOLO, W. D.. **A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial**. Civitas (Porto Alegre), v. 15, p. 381, 2015.

RIBEIRO, T., SOUZA, R., e SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RUFINO, L.. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo. Para uma nova cultura política**. São Paulo:Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: Impertinências**. In: Educ. Soc. vol.23 no.79 Campinas Aug. 2002.

SIMAS, L. A. **Drible e flecha de fulni-ô**. In: Revista Cult. Editora Bregantini: São Paulo. 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/drible-e-flecha-de-fulni-o/> Acesso em 26/06/2021

_____. **Garrinchamentos**. In: SIMAS, L. A.; RUFINO, L.; HADDOCK-LOBO, R. *Arruaças: Uma filosofia popular brasileira*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 111-114.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no Mato: A Ciência Encantada das Macumbas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

_____. **Flecha no Tempo**. 1º. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, L. A. e VALLE, Fabrícia. **Culturas de síncope**. Youtube, 6 de abril de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oFNmKy_8OTA.

SPIVAKI, Gayatri. **Quem reivindica a alteridade?** Trad. Patrícia Silveira de Farias. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

STEPAN, Nancy Leys. **"A hora da eugenia": raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. 224p.