

“Então minha aula já é decolonial e antirracista?!?”: Potências miúdas e formação em rede no ProfHistória

“So My Class is already Decolonial and Anti-Racist?!?”: Small Powers and Network Training in History Teaching

Cinthia Monteiro de Araujo*
Pedro Vitor Coutinho dos Santos**

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise sobre algumas práticas de ensino que ocorrem nas salas de aulas do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do estado do Rio de Janeiro, a partir de percepções de professoras e professores que estudaram, que estudam e que dão aulas no Programa. Voltamos nossos olhares para as miudezas potentes que existem no cotidiano de suas salas de aulas, como a própria ideia de que parte de sua potência vem da acomodação de diversas salas de aulas dentro da sala de aula das disciplinas do ProfHistória. Para isso realizamos uma metodologia cruzada entre a conversa com metodologia de pesquisa, a epistemologia das macumbas e a pesquisa no/do/ com os cotidianos.

Palavras-chave: ProfHistória; Ensino de História; Práticas de ensino de História; Cambones e caçadores.

ABSTRACT

This work proposes an analysis of some teaching practices that occur in the classrooms of the Professional Master's Degree in History Teaching (ProfHistória) in the state of Rio de Janeiro, based on the perceptions of teachers who studied, who study and who teach in the program. We turn our attention to the potent oddities that exist in the daily life of its classrooms, such as the very idea that part of its power comes from the accommodation of different classrooms within the classroom of ProfHistória disciplines. For this, we carried out a cross methodology between conversation with research methodology, the epistemology of the macumbas and research in/of/with everyday life.

Keywords: ProfHistória; History Teaching; Teaching Practices; Cambones and Hunters.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. cinthiaraujo@hotmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-9104-4695>>

** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, Brasil. pedrovcsk33@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-7026-6822>>

A frase que dá título a este trabalho foi dita por um professor de História, discente da disciplina “Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira”, ministrada pelo professor Francisco Gouvea, no primeiro semestre de 2022, no ProfHistória,¹ na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).² Essa frase nos impactou de tal forma que passamos semanas refletindo sobre ela. O impacto está diretamente ligado à riqueza que uma frase tão curta pode guardar. Nela estão embutidas muitas camadas de significados que podem nos ajudar a entender como uma sala de aula pode ser um espaço de reflexão sobre a prática docente de forma tão potente. Aqui neste texto, iremos explorar duas dessas camadas. A primeira diz respeito a uma característica muito especial presente no ProfHistória: a sala de aula de uma disciplina desse curso de mestrado profissional abriga e acomoda outras tantas salas de aula. E nesse jogo de tensões e contradições, a beleza das miudezas se revela em toda a sua potência e posiciona a universidade num lugar de retaguarda no processo de formação de professores. A segunda camada a ser explorada aqui é uma dimensão de empoderamento que essa característica traz. Numa relação encantada entre o cambone e o caçador, constroem-se redes de formação, redes de saberes-fazer “tecidas e negociadas pelos sujeitos cotidianos” (ALVES; FERRAÇO, 2015, p. 308).

AS POTÊNCIAS DAS MIUDEZAS

Este texto traz resultados parciais de uma pesquisa que escolheu olhar para as miudezas do cotidiano. O campo educacional no Brasil tem larga experiência em pesquisas no/do/com o cotidiano³ e, em diálogo com esses estudos, optamos pela utilização do dendezeiro enquanto um princípio epistemológico e da educação pelo dendezeiro enquanto uma importante chave de análise.

A *educação pelo dendezeiro*⁴ foi teorizada por Simas e Rufino (2019) e possui como base o pensamento afrodiaspórico das macumbas cariocas. Nos terreiros do Rio de Janeiro, aprendemos desde cedo que nas menores atitudes, ritos, elementos, ou palavras existem forças e potências muito maiores do que podemos imaginar. O que acaba ocasionando um direcionamento do nosso olhar para cada pequeno elemento que compõe o cotidiano de um terreiro.

[...] 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 diversidade. (SIMAS, RUFINO, 2019, p. 30)

E nada mais caro para nós, especialmente nos tempos atuais, do que a diversidade. Neste texto queremos jogar luz para as miudezas das práticas de ensino e a diversidade de salas de aulas que cabem dentro de uma sala de aula do ProffHstória. Tendo como base esse princípio, decidimos realizar esta pesquisa conversando com o cotidiano da sala de aula do Professor Francisco Gouvea, ou simplesmente Chico, como ele prefere ser chamado

Os discentes e docentes do programa são vistos nesta pesquisa enquanto sujeitos, pois, como nos ensina Ferraço, consideramos “sujeitos das pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano” (FERRAÇO, 2007, p. 74). Dessa forma, construir narrativas de pesquisa nesse contexto implica ter em conta que a nossa participação como pesquisadores também pesa nessa feitura. Em nossos encontros, conversas e interações, as relações de pesquisa se fabricam e também se transformam. E nessas relações acreditamos que

o controlo da subjetividade dá-se pela observância competente e de boa-fé das metodologias que as ciências sociais têm vindo a construir. Isto sem nunca prescindir de contribuir para a criação de novas metodologias que não só aproveitem ao máximo os recursos tecnológicos de que hoje dispomos mas também se adequem às novas exigências que a sociedade nos põe e que na minha opinião vão no sentido de criar mais aproximação consciente do que distância inconsciente dos seus limites. É por esta razão que tenho vindo a insistir em metodologias mais participativas. (JERÓNIMO e NEVES, 2012, p. 6)

E na direção de metodologias mais participativas, optamos pela perspectiva das conversas como caminho para produzir novos sentidos – conforme defendido por Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro e Rafael de Souza (2018) – que abandonem a explicação como princípio incontornável para a construção de conhecimentos. Desejamos aqui que “a lógica da explicação ceda lugar à lógica da conversação com universidade e a escola básica ensinam-

do e aprendendo uma com a outra” (SAMPAIO, RIBEIRO e SOUZA, 2018, p. 24). E apostando nas conversas como metodologia de pesquisa – uma metodologia menor –, defendemos o lugar de autores de todos os sujeitos desta pesquisa e, por consequência, deste texto.

Professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras que habitam o dia-a-dia da escola e trabalham com educação e com investigação educativa conhecem a potência do mínimo, do menor, do que aparentemente parece miúdo e insignificante, mas carrega consigo a força da grama que brota em meio às coisas [...]. Rizomaticamente, uma educação menor – resistência ao apagamento das diferenças e singularidades – aposta nas multiplicidades, no fazer diferenças... aposta em olhares e sentidos atentos para o que já está lá, no cotidiano, nas diferentes, inúmeras e singulares maneiras de praticá-lo, vivê-lo, inventá-lo e de cria-lo. (SAMPAIO, RIBEIRO e SOUZA, 2018, p. 24)

Durante nossas conversas com os discentes do programa, percebemos que o principal motivo que os levou a procurar o ProfHistória foi a vontade de pesquisar e teorizar sobre suas próprias salas de aulas. O lugar da prática docente do professor-aluno do Programa é central em várias dimensões. Uma dimensão prática que se relaciona diretamente com o cotidiano na/da escola. Praticamente todos os discentes com quem conversamos nos disseram que o principal motivo para escolherem as suas disciplinas é a de que elas se adequem aos seus próprios horários de trabalho:

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 dia. (MOTA, 2021, p. 3)⁵

Outra dimensão fortemente presente é a importância das salas de aulas para o processo de aprendizagem e construção de sentido daquilo que é tratado nas disciplinas do curso.

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. 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. (BRAGA, 2021, p. 2)⁶

E essa conversa entre salas de aula é também percebida e valorizada como potência por docentes do ProfHistória. Muitos deles, inclusive, ocupam eles mesmos diferentes espaços de formação e trazem para a sala de aula do mestrado tantas outras salas de aulas que frequentam.

Eu tive muita sorte, eu me acho um cara muito sortudo. Porque a matéria de “História de Ensino de História” [obrigatória no ProfHistória] foi oferecida [na UERJ] por duas professoras: a Helena Araújo e a Andréa Lemos. Ambas são professoras de História do CAP UERJ e ambas dão aulas na graduação. Então, elas fizeram uma coisa que é muito legal, que foi dar a nós que também somos professores uma noção de atuação de forma ampla, porque elas falavam pra gente que elas estavam na graduação, na educação [básica] e na pós-graduação, nos três eixos. Então as aulas giravam em torno desses três eixos. Então as aulas dialogavam com a formação de professores, com a atuação na educação básica e com a pesquisa. (BATISTA, 2022, p. 4)

O diálogo entre as diferentes salas de aula também fica explícito neste outro trecho da conversa com Iuri Batista.

Tinha um fenômeno que acontecia na escola estadual que eu dava aula que era as minhas aulas eram as mais cheias. Porque os alunos viam que as minhas aulas eram para dialogar com eles. Meus colegas falavam, fulano falta muito, eu pegava meu diário e via que ele não faltava, e eu respondia que não tava entendendo e eles diziam que comigo era diferente. Eu comecei a perceber que eles viam o diálogo nas aulas. Aí é que tá a importância do ProfHistória para mim. Poder começar a dar aula com acesso a coisas que quando eu saí da graduação não tinha conhecimento. Hoje é mais fácil para mim pegar o trecho de um texto em PDF, no meu tablet, e ler e debater com os alunos. Só que o fato de eu ler textos

de fontes primárias nas minhas aulas ajuda muito. Já fiz isso esse semestre e pretendo fazer no próximo nas minhas turmas: ler fontes primárias. Isso edificou as minhas aulas, foi diferente para meus alunos. Mesmo fazendo as disciplinas do ProfHistória nos horários que eu podia, não necessariamente escolhendo elas pelo meu tema de pesquisa. Mas elas dialogam sempre com a minha sala de aula. Consigo essas fontes nas aulas do ProfHistória através do professor ou dos meus colegas. (BATISTA, 2022, p. 3)

E a potência desse encontro de práticas de ensino é multiplicada e ampliada quando se considera e reconhece a horizontalidade dos processos de ensino e aprendizagem. Naquelas salas de aula todos ensinavam e aprendiam. O que não significa desconsiderar a contribuição que o mestrado imprime no processo de formação de seus alunos-professores.

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 outras experiências, com outras realidades. As minhas aulas deram um salto a partir do mestrado. (BRAGA, 2021, p. 1)

Esse trecho da conversa com Braga traz também uma outra dimensão presente nesse encontro que também traz tensões e contradições. A relação com a academia, em geral significada e construída discursivamente como lugar de excelência de sujeitos e de conhecimentos, quase nunca está livre de inquietações por parte dos estudantes, especialmente daqueles que retornam depois de um longo intervalo. O professor Chico percebe esse sentimento de “a academia não era o meu lugar” e tem uma visão otimista em relação ao ProfHistória.

[...] O ProfHistória acaba sendo uma porta de entrada, de novo, melhor uma porta de retorno para a universidade [...]. Minhas experiências mostram que o ProfHistória acaba sendo um lugar de cura de certas mágoas que a universidade causou àquelas pessoas. Então, o ProfHistória é uma reunião de pessoas machucadas pela universidade e que acham naquele espaço uma outra universidade. (GOUVEA, 2022, p. 6)

Certamente essa não é única relação possível, mas é verificada em outras conversas.

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 e estar trabalhando com algo de que gostava muito [...]. 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]. (BASTOS, 2021, p. 1)⁷

A conversa com o professor Chico também aponta para um outro sentido bastante rico para nossas problematizações: seria o ProfHistória um lugar de vanguarda na formação de professores de História, dadas essas características destacadas até aqui?

Aí entra uma coisa política que é mais tênue que é a pergunta se há ou não, [se] deve haver uma vanguarda [no Ensino de História]. Eu acho que é um pensamento um pouco vanguardista que gera essa sensação de que a universidade tem que atualizar [os professores], de que há uma luz na frente e ela tem que ser disseminada. Aí quando você tá em uma posição menos vanguardista ou, como eu me enxergo, de que pode existir uma vanguarda, mas ela não sou eu, porque não tenho assim tanta clarividência sobre as coisas, isso não é algo que a universidade dá aos seus docentes [risadas]. Eu não conheço tanta coisa nesse mundo, vou ser vanguarda de quê? (GOUVEA, 2022, p. 5)

Neste ponto, queremos chamar para a conversa o sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Em conversa com Helena Mateus Jerónimo e José Neves, ele afirma que uma certa racionalidade moderna deu às universidades o monopólio do conhecimento válido, o que conferiu aos seus intelectuais uma autoridade que lhes permitiu assumir uma posição de vanguarda. Apesar de muitas vezes as universidades terem assumido essa posição frente aos movimentos sociais, por exemplo, Santos não concorda com esse ponto de vista que localiza os intelectuais universitários na posição daqueles que sabem mais, “que têm uma consciência mais lúcida” (JERÓNIMO e NEVES, 2012, p. 691). Ainda sobre a relação da universidade com os movimentos sociais, Santos afirma que é um intelectual de retaguarda.

Tenho escrito muitas vezes que o papel do intelectual não é ir na vanguarda, é ir na retaguarda: é acompanhar os movimentos, ver onde é que estão as fragilidades; dar-lhes mais informação acerca daquilo que aconteceu noutros lugares com resultados bons ou com resultados maus; aquilo que os pode fortalecer; aquilo que os pode perverter. Caminhar com aqueles que caminham mais devagar, como diz o subcomandante Marcos. E, portanto, é um papel de retaguarda, de facilitador, e não propriamente de guia. (JERÓNIMO e NEVES, 2012, p. 691)

Trazendo essa reflexão para a relação entre as diferentes salas de aula, as diferentes práticas de ensino na universidade e na escola pública, queremos defender a potencialidade de o ProffHória se estabelecer como um espaço de retaguarda dentro da Universidade e da Pós-Graduação. E esse lugar tem sido povoado por cambones caçadores.

CAMBONES CAÇADORES

Nas culturas de terreiro, o/a cambone⁸ é uma função de especial relevância e respeito. É responsável por tarefas antes, durante e depois do culto, e sempre relacionando-se diretamente com as entidades espirituais e com o/a sacerdote/sacerdotisa da casa. Não é por menos que se costuma dizer que, no terreiro, quem mais aprende é o/a cambone, pois ele participa de todas as etapas do culto, do início ao fim. Mas o que define a qualidade desse aprendizado é quão disponível se está para a cambonagem, quão disponível se está para

ser afetado pelo outro. 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” (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 35).

Pensando nessa chave de significação, entendemos a prática docente – na educação básica e na universidade – como trabalho de cambonagem. 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, a colocar-se disponível para transmutações. Como nos ensinam Simas e Rufino, “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” (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 36).

Assim como com os/as professores/as, o processo de formação de cambones passa pela experiência, pela prática cotidiana. E boa parte dos ensinamentos está presente nas histórias contadas há gerações através da oralidade, sendo este um dos principais valores da cosmovisão afrodiáspórica. Acreditamos, portanto, que não seja diferente com os/as cambones do ProfHistória. Os relatos, as experiências narradas, os dramas e vitórias compartilhados nas salas de aula do Programa são alimento para o processo de formação dos/as mestrandos/as, tanto quanto dos docentes.

Uma coisa que eu aprendi muito, foi fazendo a avaliação das avaliações que os professores fazem. Trazendo as várias provas que a galera dá nas turmas e passando entre os estudantes para entender como cada escola funcionava. Isso foi muito bom e me ensinou que o ensino te coloca num lugar na formação de professores de horizontalidade. Mesmo na graduação isso acontece, no Profhistória é quase que inevitável. Vou dar exemplo de quando eu tenho que dar aula sobre historiografia brasileira, que sou especialista. Aí eu escolho falar sobre Sérgio Buarque de Holanda, já li teses, artigos, dissertações, o inferno todo. Aí na hora de dar aula sobre aquilo, mesmo que eu tente, acabo construindo uma hierarquia, não consigo romper com isso de verdade. Na minha experiência é assim, quanto mais especialista eu sou, menos eu gosto da minha aula. Só que na aula sobre ensino não tem como ser especialista, pois ele tá falando de uma realidade que eu não conheço, ele tá falando de uma escola que eu não conheço. O que eu vou dizer? (GOUVEA, 2022, p. 6)

Voltando à frase-título, é fácil perceber, pelas marcas de pontuação, a surpresa do mestrando ao ser capaz de reconhecer em sua prática cotidiana a presença de características exploradas conceitualmente nas aulas de uma disciplina do mestrado. Aqui vale sublinhar que os significantes “antirracista” e “decolonial” se relacionam com os temas e objetivos da disciplina em que foram mobilizados. Nessa disciplina, foi afirmado pelo professor responsável que, para ele, existe apenas uma regra para uma boa aula de História sobre o continente Africano ou sobre cultura afro-brasileira: ser antirracista. E durante as aulas, ele sempre evidenciou que uma aula antirracista precisa subverter a lógica colonial e combater o pensamento colonial. Dessa forma, antirracismo e luta por descolonização eram eixos que organizavam as aulas dessa disciplina. E alimenta o projeto político pedagógico de muitos ali envolvidos. Inclusive o nosso, que partindo de uma aposta na energia criativa de uma ciência encantada das macumbas, defendemos a terreirização das práticas de ensino de História para a construção de uma educação pelo dendezeiro capaz de despachar o carregamento colonial.⁹

Como já dissemos, a frase foi dita por um estudante do programa. Foi ele quem afirmou e compartilhou com seus colegas de classe a percepção de que suas aulas são antirracistas e decoloniais. Não foi o professor que qualificou a prática docente do mestrando, mas o próprio estudante. A frase foi dita já em uma das últimas aulas da disciplina, portanto, podemos depreender que a conclusão é fruto de acúmulos dos debates ocorridos durante as aulas. Essa perspectiva, de teorizações construídas coletivamente no espaço da sala de aula e em conexão com as outras salas de aula ali presentes, é uma característica marcante do ProfHistória.

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 enriquecedora. (BRAGA, 2021)

Mobilizamos aqui itãs e histórias de Oxóssi para construir sentido sobre essa dimensão tão importante nos fazeres docentes. A arte da caça, dentro dos saberes afrodiáspóricos, está ligada a diversos orixás, com destaque para 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 odé,¹⁰ ele é aquele que apri-

morou os saberes da caça, ao ponto de necessitar de apenas uma flecha para atingir seus objetivos. Existem variações para a história que conta como ele ganhou esse título, mas um ponto em comum entre elas tem muito a nos dizer. Diz-se que, para derrotar a ave gigante que atormentava uma população, Oxóssi atirou uma flecha no mesmo instante no qual sua mãe arriou um ebó,¹¹ a pedido de um babalaô,¹² 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. A origem do seu poder está num ato coletivo, em que os mais diferentes conhecimentos são valorizados.

A noção de saberes construídos coletivamente é recorrente nas histórias desse orixá. Existe uma frase dita com frequência nos terreiros cariocas que é: “Quando Ogum tira o pé, Oxóssi coloca o seu no lugar”. Essa frase evidencia ainda mais a ideia de que para se dominar uma arte, para fortalecer o conhecimento, ele deve ser compartilhado, isto é, saberes potentes são forjados em conjunto. Ogum é outro orixá que conhece a arte da caça, assim como conhece a arte do combate, das batalhas, da guerra. É comum ouvir, junto com a frase citada acima, que Ogum era pai ou irmão mais velho de Oxóssi e conforme este foi dominando e aperfeiçoando a arte de caçar, que aprendera com Ogum, foi se tornando seu irmão, seu igual. Esse movimento de aprendizagem a partir dos fazeres, da aquisição de experiências e do coletivo vai construindo uma autoimagem mais empoderada – na arte de caçar, Oxóssi se torna igual a seu pai ou irmão mais velho.

Quando o discente disse a frase do título deste trabalho, podemos perceber o giro sendo feito, porque é o momento em que aquele cambone se torna mais forte na arte de caçar, na arte de enxergar sua aula de história enquanto uma arma da descolonização. Ele é um professor com aula de História antirracista e decolonial, antes mesmo de entrar no mestrado, mas agora ele sabe disso, ele tem as ferramentas para entender esse processo e potencializá-lo. Ele já atirava as flechas contra o projeto colonial em seu cotidiano nas salas de aula, mas agora ele aperfeiçoou suas técnicas para ser capaz de ser ainda mais certo. Saber que suas aulas já são antirracistas e decoloniais as tornam ainda mais potentes.

Todo esse processo se tornou possível porque o professor Chico fez de sua sala uma gira decolonial, onde cambones puderam compartilhar suas experiências acerca dos pássaros que os assombram, dos carregos que circulam suas vidas, das opressões construídas pelo projeto colonial e que todos os dias se manifestam em suas salas de aulas. Chico aprendeu com Ogum a tirar seu pé e a observar como as pegadas de seus discentes ocupam o espaço logo em seguida. Não estamos dizendo que foi Chico quem ensinou o discente em questão a ser antirracista e decolonial, mas que foram os compartilhamentos de experiências e aprendizados em um sentido de comunidade horizontal que permitiram que ele se enxergasse enquanto professor decolonial e antirracista. A construção dessa sala de aula por Chico só é possível pois para ele há um importante papel no campo da historiografia sendo exercido pelos professores em suas salas de aula:

Eu vejo isso com os meus colegas, principalmente, com aqueles que não tem lido as coisas produzidas em Ensino de História. Que tem uma certa ideia de que o papel da universidade é de atualizar o professor [...] O que o professor na escola faz é um tipo de produção historiográfica que o historiador especialista não sabe fazer, que é a síntese histórica [...] Só que esse poder de síntese envolve a capacidade de conseguir olhar e ver o que parece importar para as pessoas em determinado período histórico. (GOUVEA, 2022, p. 2)

Essa visão ajuda na construção de um emaranhado de salas de aulas através das experiências que os professores trazem com eles para o terreiro do ProfHistória. Suas práticas diárias se fazem presentes, mesmo quando eles as subvalorizam por entenderem que suas práticas são o mínimo que poderiam fazer:

Você fala em acabar com o racismo, mas o antirracismo é muito mais potente, estar focado na luta [...]. Eu dava o que era mais fácil para mim mesmo. Falei para o Chico, veio o currículo com História da África e eu dava aquilo que sabia. Claro, que com a disciplina do Chico melhorou bastante, mas antes eu dava o que eu sabia, o que eu conseguia pesquisar. (SOLINO, 2022, p. 8)

Marcelo Solino levou para as salas de aulas que frequentou no ProfHistória suas inseguranças acerca de suas práticas, procurando soluções para dar aulas melhores. Mas, ao se deparar com as aulas de Chico, pode enxergar as

potências que já existiam em suas próprias práticas. Isso começa com o Chico propondo na primeira aula que os seus discentes deem uma aula do conteúdo de História da África. Uma aula que já esteja pronta, isto é, que já tenha sido dada ou é dada recorrentemente em suas salas de aulas. Ao final do curso os discentes irão ministrar outra aula nesse conteúdo. Evidentemente, existem diferenças entre as aulas, mas o que mais nos chamou atenção foram as continuidades entre elas. O próprio Chico destacou isso em suas falas, reforçando a percepção dos discentes de que suas aulas já eram antirracistas e decoloniais. Na própria fala do Marcelo podemos ver que ele entende que a potência do antirracismo está em dialogar com as lutas sociais, ou seja, está no enfrentamento ao racismo.

Essa visão do Marcelo foi reforçada nele meses depois, quando um dos autores deste artigo¹³ cursou junto dele a disciplina de “Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais” na UFRJ, ministrada pelo professor Amílcar Pereira. Essa disciplina tinha como um de seus recortes a luta do movimento negro brasileiro contra o racismo. Esse foi outro espaço de terrei-rização do ProfHistória ao também dialogar com as experiências e questionamentos dos discentes do programa.

Destacamos aqui um dos trabalhos que foram solicitados pelo professor Amílcar, que consistia em escolhermos a biografia de uma figura história para que fossem construídas aulas antirracistas. Os discentes tinham de escolher entre quatro opções previamente selecionadas pelo docente, eram elas: Luiz Gama, Laudelina de Campos Melo, Maria Firmina dos Reis e Paulo Silva. Nessa atividade, o discente Leonardo Pinheiro, em colaboração com dois outros discentes da turma, produziu um material sobre o advogado abolicionista Luiz Gama, cuja história era desconhecida por ele. Contudo, antes mesmo de apresentar o trabalho e ouvir as considerações do professor e dos outros colegas da turma, Leonardo já sentiu-se seguro o bastante para utilizar o material em sua sala de aula. A empolgação de Leonardo em construir e apresentar seu trabalho era facilmente perceptível. Em um curto prazo de duas semanas, ele foi capaz de estudar não apenas sobre Luiz Gama, mas também sobre o uso do biográfico nas aulas de História para pensar uma estratégia antirracista. O principal ponto de empolgação de Leonardo era observar como dava para articular a atuação de Luiz Gama na luta por cidadania e liberdade com a luta pelos mesmos motivos na atualidade. Nos slides, eram apresentados

manchetes de jornais da época e um poema de Luiz Gama e comparados com notícias atuais, todas com o recorte sobre cidadania e situação da população negra. Percebe-se na atuação de Leonardo o poder de síntese histórica ao qual Chico referenciou anteriormente.

Essas cenas de práticas de ensino, que mobilizam e transformam outras práticas de ensino, nos permitem pensar nas aprendizagens sendo construídas de forma potente pelos cambones que trazem consigo as marcas das suas salas de aulas, e levam de volta os conhecimentos produzidos em coletividade para essas mesmas salas, em um movimento circular. Entender as salas de Chico e Amílcar como terreirizada,¹⁴ onde o axé, a sua força de existência, cresce através da distribuição, do ato de compartilhar. Nesse terreiro, são compartilhados por professores cambones, como Marcelo e Leonardo, suas próprias estratégias de enfretamento do projeto colonial, as aperfeiçoando coletivamente. Esse terreiro se conecta com outros a partir de redes de conhecimentos e aprendizagens, redes construídas nos cotidianos vividos e narrados, em que discentes e docentes riscam suas trajetórias. Cotidianos esses que já são, eles próprios, redes de “saberes-fazer”.¹⁵ Cotidianos que são “o próprio movimento de tessitura e partilhas das redes” (ALVES; FERRAÇO, 2015, p. 308).

Entendemos as redes e coletivos docentes como instâncias político-pedagógicas de solidariedade onde, juntos, vamos descobrindo e ousando viver outras formações, as quais afirmam o professor e a professora como sujeitos de seu processo formativo, produtores de conhecimento e saber pedagógico. (SANCHES, RIBEIRO e VENANCIO, 2017, p. 29)

Dessa forma, as salas de aulas terreirizadas em redes acomodam prática de ensino de formação docente “como roda viva de palavra, de diálogo, de partilha de experiência, narrativas e, sobretudo, de colocar, juntos, o pensamento em movimento” (SANCHES, RIBEIRO e VENANCIO, 2017, p. 29).

NOSSO LUGAR DE RETAGUARDA

O lugar de vanguarda, estabelecido pelo projeto colonial para as ciências modernas e, por extensão, para a universidade e seus intelectuais é negado aqui por todos os sujeitos desses textos. Apontamos nossa opção pelo lugar de

retaguarda, aquele que não vai na frente, mas vai junto e acompanhando as diferentes velocidades do caminhar. Invocamos também a possibilidade de o ProfHistória, um mestrado profissional em rede nacional, assumir seu lugar na retaguarda da formação de professores. É certo que não estamos em busca de generalizações capazes de estabelecer um único lugar e papel para todas as salas de aula de um curso tão diverso e múltiplo como esse. Desde o início, revelamos nossa aposta nas potências de educação pelo dendezeiro. Nosso olhar pousou em uma única sala de aula. Uma sala de aula onde cabiam muitas outras salas de aulas. Uma sala de aula que se terreirizou e constituiu-se como rede de saberes-fazer, ampliando vozes e ouvidos.

Entendendo que a incompletude dos seres e seus saberes é uma marca indelével da nossa humanidade, é possível depreender que a aprendizagem e a transformação é uma condição humana. E, na defesa dessa forma, levantamos a bandeira de uma educação menor, pautada nas miudezas dos cotidianos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N.; FERRAÇO, C. E. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 8, n. 3, 2016.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 98, p. 73-95, 2007.
- JERÓNIMO, H. M.; NEVES, José. Entrevista com Boaventura Sousa Santos. O intelectual de retaguarda. *Análise Social*, 204, xlvii (3º), p. 685-711, 2012. Disponível em http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_204_f01.pdf.
- SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. Conversa como metodologia de pesquisa. Uma metodologia menor? In: SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA (orgs.) *Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- SANCHES, C., RIBEIRO, T. y VENÂNCIO, A. Formação em rede: a potencialidade do encontro com o outro no constituir-se professor(a). *Nodos y Nudos*, 42, 2017, p. 27-36.
- SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Fogo no Mato: A Ciência Encantada das Macumbas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
- SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Flecha no Tempo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

NOTAS

¹ O Mestrado Profissional em Ensino de História é 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.

² O professor Francisco Gouveia autorizou o uso e divulgação do seu nome na pesquisa, bem como os discentes com que conversamos.

³ Nesse campo, destacam-se pesquisadores e pesquisadoras como Nilda Alves, Regina Leite Garcia e Carlos Eduardo Ferraço.

⁴ “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).

⁵ Trecho da conversa com a professora Ana Carolina Mota, no ano de 2021 (AUTOR, 2022).

⁶ Trecho da conversa com o professor Flávio Braga, no ano de 2021 (AUTOR, 2022).

⁷ Trecho da conversa com o professor Rafael Bastos, no ano de 2021 (AUTOR, 2022).

⁸ 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. Aqui optamos por usar o termo cambone.

⁹ “Os terreiros, as esquinas, as rodas, os barracões são expressões do caráter inventivo e das sabedorias das populações afetadas pela experiência da dispersão e do não retorno. Na perspectiva da epistemologia das macumbas a noção de terreiro configura-se como tempo/ espaço onde o saber é praticado. Assim, todo espaço em que se risca o ritual é terreiro firmado.” (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 42).

¹⁰ Na cultura afrodiáspórica, “odé” designa os caçadores, existindo assim outros caçadores entre os orixás, como Ogum e Ewá.

¹¹ Conceito oriundo da filosofia Iorubá, remetendo à ideia de sacrifício para transformar através da “multiplicação das forças vitais” (RUFINO, 2019, p. 87).

¹² São os líderes espirituais dentro das religiões afrodiáspóricas.

¹³ A disciplina em questão fez parte do trabalho de campo do doutorado ainda em andamento de um dos autores.

¹⁴ “A noção de terreiro a partir das epistemologias das macumbas, deflagra importantes questões para a problemática educativa, principalmente no que se refere àquelas pertinentes ao tratamento dos saberes africanos e conseqüentemente suas circulações na diáspora [...] Em outras palavras, mais do que pensar os terreiros e as culturas que o circundam, existe a necessidade e a emergência de praticá-los como possibilidade de invenção de outras rotas. A invenção de terreiros/mundo se faz necessária na medida em que o projeto mundo concebido pela lógica ocidental moderna pratica, ao invés da diversidade, a escassez de possibilidades” (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 46).

¹⁵ Conceito cunhado por Nilda Alves em seus trabalhos que busca unir as duas palavras para superar a dicotomia existente entre elas.

