

ENSINO DE HISTÓRIA E CAMBONAGEM: o PROFHISTÓRIA como encruzilhada para uma educação pelo dendezeiro

Teaching History and Cambonagem: the PROFHISTÓRIA as a crossroads for education through oil palm

Cinthia Monteiro de Araujo.¹

Pedro Vítor Coutinho dos Santos.²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo provocar uma reflexão em torno das potencialidades criativas das práticas ordinárias. Fazendo uso da perspectiva das conversas como metodologia de pesquisa, constrói-se o diálogo com concepções de professores e professoras egressas do Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHISTÓRIA. O trabalho é desenvolvido a partir da crítica decolonial ao ensino de história, dialogando com o aporte conceitual de uma epistemologia das macumbas proposta pelos autores Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino. Conceitos como educação pelo dendezeiro, pesquisador cambono, cruzos, encantamento e culturas sínopes, são centrais para significar o PROFHISTÓRIA como encruzilhada, ou seja, espaço criativo de encontros produtores de saberes e de vida contra o desencante.

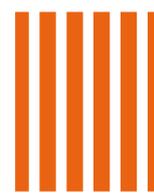
PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. PROFHISTÓRIA. Decolonialidade. Encruzilhada. Cambonagem.

ABSTRACT: This article aims to forge reflection on creative potential of ordinary practices. Using conversation as a research methodology, it establishes a dialogue with conceptions of graduated teachers from Professional Master in History Teaching/ProfHistória. Decolonial critique of history teaching and epistemology of *macumbas*, proposed by Luiz Antônio Simas and Luiz Rufino, form theoretical frame of analysis. Concepts such as education through oil palm, *cambono* researcher, *cruzos*, enchantment and syncope cultures are central to signify ProfHistória as a crossroad. It means a creative space for encounters that produce knowledge and life against disenchantment.

KEYWORDS: Teaching History. PROFHISTÓRIA. Crossroads. Decoloniality. *Cambonagem*.

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9104-4695>. E-mail: cinthiaraujo@hotmail.com

² Mestrando em Educação no PPGEDU da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7026-6822>. E-mail: pedrovcsk33@gmail.com.



1. INTRODUÇÃO

*Orumilá jogou os búzios pra ver
Que futuro ia ter a ave que enfrentou o Oxossi
Índio guerreiro que era justo, que era forte
Que pra defender o povo tinha apenas uma flecha em sua posse
E que mostrou que o impossível não era improvável
E o que não era tranquilo se fez favorável
E uma hora cês vão ver o inevitável
(Thiago Elniño - Pedagoginga - 2017)*

A epígrafe desse artigo é a letra de uma canção escrita por Thiago Elniño, professor, rapper e pedagogo umbandista. “Pedagoginga” é um exercício de crítica ao modelo tradicional de educação. Ao articular os significantes “Pedagogia” e “Ginga” – este último fortemente associado ao movimento dos corpos negros no Brasil -, o autor subverte significados em aparente oposição, inaugurando um universo semântico que opera nas frestas. Compartilhamos dessa mesma crença, que aposta na energia criativa de uma ciência encantada das macumbas. Na conversa com esses versos riscados, apresentamos os desejos e as apostas deste texto.

Os dois primeiros versos remetem a uma prática muito comum às religiões de matriz africana: o jogo de adivinhação através dos búzios. Sobre essa prática, é contado que um dia Orumilá ficou tão aborrecido com a vaidade e a ganância de poder de alguns de seus filhos que foi embora do Aiê. Sendo um pai zeloso, deixou aos seus filhos 16 caroços de dendê para que pudessem se comunicar com ele no Orun³. Esta é uma das muitas versões que existem sobre a origem do jogo de búzios e que é contada na tradição oral das religiões de matriz-africana no Brasil. A escolha dos caroços de dendê como meio de comunicação entre Orumilá e seus filhos não foi um acaso. O Orixá escolheu os frutos do dendezeiro para dar uma lição aos seus filhos, afinal, esta palmeira era uma planta de ocorrência extremamente comum e o caroço de dendê um fruto farto. Essa narrativa fortalece a concepção que atribui grande potência às coisas que são geralmente vistas

³ De acordo com a tradição Iorubá, existem dois mundos paralelos: Orum e Aiê. O primeiro é o mundo espiritual, e o segundo o mundo físico.

como menos valorosas porque são abundantes, corriqueiras, cotidianas. Já os dois versos finais, chamam a atenção para a força criadora das situações de intranquilidade, a afirmação das inquietudes como potência criativa. Esses dois princípios – a defesa das miudezas e a “necessidade de praticar potências criativas presentes na limitação e no precário” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 22) – são bastante característicos da proposta político pedagógica que queremos defender aqui, a educação pelo dendezeiro. Esta é uma proposta educativa que vai na direção contrária do projeto colonizador que, marcado pela tradição moderna e monocultural de uma razão metonímica (ARAUJO, 2013), se afasta dos saberes da diversidade, assim como os filhos se afastaram de Orumilá. A educação pelo dendezeiro aposta nas possibilidades inventivas e transformadoras existentes no corriqueiro, no precário, no limitado. Ela é carregada de axé, entendido aqui como energia de restituição, troca e transformação diante da morte da vida, diante do desencantamento.

Este trabalho é fruto das inquietações de seus autores, que buscaram olhar para as pequenas miudezas dos cotidianos e ver o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA como encruzilhada. Nos encontros ordinários, queremos ver as potencialidades para produção do encantamento, caminho capaz de enfrentar as necropolíticas⁴ que se instalaram em tantas dimensões de nossas vidas na contemporaneidade. Animados por esse axé, olhamos para as conversas realizadas com professoras e professores egressos do PROFHISTÓRIA do Rio de Janeiro para ouvir e aprender com essas experiências. Na primeira sessão do texto – A conversa sob o dendezeiro – apresentamos uma breve discussão sobre os princípios teórico metodológicos que orientam essa reflexão, e na segunda parte – Pesquisa e ensino de história como cambonagem – visitamos algumas conversas para ver de perto professoras/es e pesquisadore/as cambones.

2. A CONVERSA SOB O DENDEZEIRO

De acordo com Santos (2008), o modelo de racionalidade ainda hegemônico entre nós tem sua referência na ciência moderna que se constituiu a partir da revolução científica do século XVI. Esse modelo se coloca como global ao negar o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem por seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas. A crítica que o autor apresenta a esse modelo se dirige a quatro características da racionalidade moderna que ele

⁴ Ver mais em Mbembe (2018).

chama de indolências da razão. Na perspectiva da chamada razão metonímica – que “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” (SANTOS, 2006, pp. 95-96) – prevalece uma ideia de totalidade homogênea e unitária, onde uma única lógica organiza o movimento do todo e das partes, que por sua vez, não podem constituir outras totalidades. Segundo Santos, uma das formas de expressão da razão metonímica é a dicotomia. Essa razão, pautada na alteridade por binaridade, é típica do mundo cristão, que não apenas separa o corpo e a mente, como também os vê como opostos hierarquizados, onde o segundo deve sempre prevalecer sobre o primeiro.

Por sua vez, as filosofias de religiões afrodiáspóricas tendem a complexificar essas relações, indo muito além da dicotomia. Podemos observar um exemplo dessa expressão nos mitos de criação do universo: o encontro de Exu e Oxalá é um aspecto comum presente em muitas narrativas conhecidas. O contexto e o enredo podem variar, mas o encontro sempre acontece. Se no cristianismo a narrativa de origem sublinha a criação do mundo pela vontade individual de um ser supremo, nas macumbas, a criação vem do encontro entre um orixá que simboliza o espaço infinito e outro que simboliza o vazio absoluto, o espaço incriado. Um aspecto que se pode inferir é a valorização do encontro como potência criativa. É do encontro, e não da oposição, que nasce o novo. E essa perspectiva nos diz muito sobre a importância desta dimensão para uma ciência encantada das macumbas.

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” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 20). Entender a encruzilhada como um campo de possibilidades é entender que o encontro das diferenças gera conflito, entendido não como barreira, mas como abertura de caminhos, espaço para o movimento e para a mudança.

Aceitar a possibilidade de um espaço incriado é um desafio para o pensamento cristão, pois a ideia de vazio absoluto nega qualquer existência, inclusive a de um deus onipresente e onisciente. Um mundo de possibilidades se abre ao acessarmos a filosofia que Exu carrega em si. A narrativa de criação do mundo pelo encontro de Exu e Oxalá parte da ideia de um mundo criado a partir da sua própria descrição, o vazio e o caos devem existir para um novo surgir. O imprevisível é fundamento da criatividade.

Promovendo agora o encontro entre Orumillá e Exu, aprendemos a ver potência no pequeno e no vazio, no ordinário e no caos. É essa a proposição de educação pelo dendezeiro: queremos nos debruçar sobre as miudezas do cotidiano e enxergar sua força na luta contra a mortandade expressa pelos ataques às diferenças e pelos rigorosos processos de construção da inexistência de experiências e saberes capitaneados pelos “delírios metonímicos” do pensamento ocidental.

(...) dizemos que estamos em batalha, e a educação emerge como sapiência mandingueira que nos mobiliza a desencadeiar 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. 27)

A educação pelo dendezeiro nos possibilita olhar para nós e para os outros, enxergando toda a potência das nossas inquietudes e dos encontros onde elas extravasam e ganham formas de palavras, assumem sentidos e circulam entre subjetividades. Com ela em mente, podemos olhar para aquelas conversas triviais com colegas professores e professoras sobre as complexidades do ensino de História e entender como somos afetados e afetamos os outros naquele instante. Esta é uma das apostas desse trabalho, que se relaciona diretamente com a conversa como uma metodologia de pesquisa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018).

O uso da conversa como metodologia possibilitou que vivenciássemos encontros com professores e professoras de História inquietas e comprometidas com uma educação que rompa com as narrativas homogeneizantes da História tradicional e seja sensível no trato com as diferenças⁵. Para a reflexão do presente texto, chamamos ao diálogo quatro conversas - duas professoras e dois professores, são elas: Evelyn Lucena, Fernanda Moura, Flávio Braga e Rafael Bastos. As professoras Evelyn Lucena e Flávio Braga fizeram parte da segunda turma do PROFHISTÓRIA, e concluíram o mestrado em 2018. Já Fernanda Moura e Rafael Bastos são

⁵ As conversas mobilizadas aqui foram realizadas no âmbito da pesquisa de mestrado de Pedro Vítor Coutinho dos Santos. Ao todo foram oito conversas, que aconteceram no primeiro semestre de 2021, com professoras e professores do estado do Rio de Janeiro formadas nas três primeiras turmas do PROFHISTÓRIA.

egressos da primeira turma, tendo concluído o mestrado em 2016. Enquanto Lucena é uma professora do sistema privado, Moura, Bastos e Braga são professores da rede pública de ensino.

Ao olharmos para essas conversas incorporados pela perspectiva da educação pelo dezanzeiro, conseguimos perceber como todas as pessoas envolvidas somos afetadas umas pelas outras. A utilização dessa metodologia nos levou além de percepções sobre concepções e práticas docentes, conseguimos 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, quíça 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 (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 24)

Cada conversa, cada palavra, cada frase escrita e reescrita 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” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 27).

A fuga do tacanhismo descrita pelos autores se dá por meio desse caos que surge a partir de um encontro. A figura do caos que constrói e desconstrói 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 gerar a novidade, e dialogar com o caos é de suma importância para a filosofia macumbística defendida aqui. Isso vale também para a conversa como metodologia, onde ao contrário do que ocorre em uma entrevista, o caos é enxergado como uma possibilidade a ser dialogada e entendida.

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 (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, pp. 28-30).

Portanto, conversar permite enxergar no caos uma potência de criação. Isto ocorre 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” (SIMAS; VALLE, 2021). O caos faz parte da mudança e se articula muito bem com a concepção de conversa defendida aqui, pois 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 pensamento exuziáco. 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” (SIMAS, 2020, p. 2). 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/os professoras/es 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 visto como Exu operando nas síncopes, o encontro criando a partir de um vazio novamente. Assim como professoras e professores operam pelas frestas através dos “garrinchamentos”⁶ em sala de aula, também aproveitamos cada fresta, cada vazio, cada inquietação que aparece por conta do uso da conversa como metodologia para driblarmos o carregamento colonial. Portanto, esta é uma pesquisa em diálogo com a mudança em toda sua essência.

Foi nessa encruzilhada, riscada na sombra do dendezeiro onde conversam professores e professoras de História, que esse texto foi pensado e escrito. Olhando para o cotidiano, enxergando “a potência no mínimo, do menor do que aparentemente parece miúdo e insignificante”

⁶ “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.)

(RIBEIRO; SOUZA; SANCHES, 2018, p. 31), habilitam-se as conversas como metodologia, uma metodologia menor, não no sentido de menos prestigiosa, mas sim no sentido de estar relacionada ao micro, ao cotidiano, ao dendezeiro.

3. PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMBONAGEM

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

(Fernanda Moura)

A frase que inaugura essa parte do texto foi dita por uma das professoras que conversaram com Santos. Ela é altamente ilustrativa sobre o perfil dos sujeitos focalizados aqui. O PROFHISTÓRIA é um mestrado profissional organizado em rede nacional, tendo como instituição âncora a Universidade Federal do Rio de Janeiro.: Quando criada em 2014, a rede possuía 12 instituições associadas. Atualmente, é formada por 39 universidades, distribuídas em 22 estados representando as cinco 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. A fala de Moura (2021), participante da primeira turma do curso, revela uma inquietação que nos parece bastante comum entre os professores e professoras que ingressam no PROFHISTÓRIA: apesar de desejarem dar continuidade ao processo de formação em nível de pós-graduação, a maior parte deles 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. Olhar para o PROFHISTÓRIA como encruzilhada assume vários significados.

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. 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 localizados 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” (SIMAS; RUFINO, 2018, p.31)

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 deslocalizada 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 (LUCENA, 2021, p. 3).

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, o que gerava uma “questão geracional”, como a própria professora Evelyn Lucena nomeou, existia uma demanda comum. Inclusive, a fala da professora Fernanda Moura enfatiza que esta era uma demanda reprimida que encontrou no PROFHISTÓRIA um local para escoar. Em diversas conversas uma mesma demanda aparecia como podemos ver no trecho a seguir:

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 IFCS⁷ o seguinte: "você quer ensinar ou quer escrever a História do Brasil?". Quando encontro em 2014 [entrada no PIBID⁸] 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

⁷ Quando Evelyn Lucena iniciou sua graduação, o curso fazia parte do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ. Em 2010, o Departamento tornou-se uma Unidade Acadêmica da universidade, passando a denominar-se Instituto de História.

⁸ Evelyn foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência entre fevereiro de 2014 e dezembro de 2015.

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 PROFHISTORIA era essencial ter gente acreditando na carreira docente. Algo que era visto como menor durante os anos de graduação (LUCENA, 2021, p. 2).

Parece-nos que havia ali a expectativa dos saberes na fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011), fronteira convertida em encruzilhada, espaço múltiplo de cruzos. A crença nessa potência liminar ancora-se numa epistemologia que parte da premissa de que, enquanto sujeitos incompletos, somos afetados por tudo aquilo e todos aqueles que buscamos conhecer, aceitando que “nos formamos, sempre, a partir da relação e do acabamento que nos é dado pelo outro” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 30). No entanto, a perspectiva hegemônica hierarquizada destrói existências metonimicamente, provocando a morte da diferença. A alternativa dicotômica apresentada a jovens estudantes - "você quer ensinar ou quer escrever a História do Brasil?" - espelha uma construção histórica que localiza a cultura escolar no lugar da 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,⁹ 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 assentado no estudo dos autores clássicos (MANOEL, 2012, p. 5).

Nesse contexto o papel da disciplina escolar História passa a ser enxergado como uma reprodução da História dos historiadores escrita no 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:

⁹ Para ver mais, Bittencourt (2008).

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 FNFfi foi prioritariamente voltado à formação para o magistério – alvo que se tornou padrão para as faculdades de Filosofia nas décadas de 1930 e 1940 (CÔRTEZ, 2009, p. 14).

Entendemos que a construção desse pensamento não é um acaso, e sim mais uma etapa do carrego colonial que existe no Brasil. Nesse caso, estamos falando da violência epistêmica que entendemos ser uma forma de negar o outro a partir da inviabilização e da deslegitimação de seus saberes. Quando a sociedade enxerga o docente somente como um transportador do saber acadêmico para a escola, ignora a dimensão criativa do fazer docente e perde a oportunidade de construir diálogos com outros saberes, distintos daqueles produzidos dentro da academia. Historicamente os saberes produzidos na academia estão relacionados às experiências de homens brancos, ricos e heterossexuais e em descompasso com a realidade da maioria daqueles que trabalham e frequentam as salas de aulas. Afirmar que hierarquizam os saberes históricos não são pouco frequentes nos espaços de formação do profissional de História. Assim como Evelyn Lucena, os autores desse texto vivenciaram situações semelhantes.

As marcas desse pensamento seguem com força, mesmo duzentos anos depois. A professora Fernanda Moura conta que não é raro ouvir de colegas o depoimento sobre não se identificarem com o título de historiador/a, espelhando mais uma vez uma dicotomia ensino e pesquisa. A mesma concepção se verifica no âmbito da pesquisa. Segundo ela, muitos professores 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.” (MOURA, 2021, p?). Esse contexto parece ser muito forte, pois duas outras professoras que participaram da pesquisa relataram que chegaram a fazer mestrados acadêmicos antes de chegarem ao ProfHistoria, mas não conseguiram concluir por desânimo. Talvez seja possível compreender – mas não somente assim – esse sentimento de desânimo no contexto da docência e do Ensino de História como campo de pesquisa vistos a partir das lentes de uma academia pautada no eurocentrismo e no elitismo.

Outro aspecto que chama atenção nas conversas em análise aqui é a dimensão de afetação. A fala da professora Evelyn Lucena sobre sua graduação e sua entrada no mestrado mostra como a sala de aula e o debate étnico-racial sempre foram importantes para sua trajetória, inclusive, ao decidir por fazer um mestrado profissional em lugar de um acadêmico. Para Fernanda Moura, a experiência de afetação também é visível.

Eu era muito “encaxotadinha” na academia e entrei no município e o meu mundo virou de ponta cabeça. Uma coisa que eu gosto sempre de falar porque é importante para mostrar como a sala de aula mudou a minha cabeça. Por exemplo, quando eu me formei, eu era contrária a cota racial, para mim não fazia sentido, saí da faculdade dizendo que Cotas tinha de ser social e acabou. Nunca fui contrária às Cotas, mas dizia que não fazia sentido a racial, pois a social resolvia tudo. Só que uma semana em uma sala de aula no município mudou minha opinião (...)

Quando eu entro no município e vejo que a minhas inúmeras turmas só tinha alunos negros e que quando mais preto o aluno pior era o rendimento dele, não tem como dizer que é igual [questões raciais e de classe], a realidade se impõem (MOURA, 2021, p. 2).

Apesar de serem trajetórias diferentes, ousamos reconhecer aqui situações que queremos nomear como cambonagem. Nas culturas de terreiro, o cambono.¹⁰ 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 à limpeza e manutenção da casa, organizar a assistência, receber e servir às 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” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 35).

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

¹⁰ 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.

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 cruzo (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” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 36).

E é nesses cruzos que se produz o encantamento. E o cruzo aqui também é pensado como “exercício de rasura e encante conceitual” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 30). Rasura porque questiona o monopólio da verdade assumido por um modo de saber que se reivindica único. E encante 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” (SIMAS; RUFINO, 2018, pp. 30-31).

Entendemos que Moura e Lucena foram afetadas, transformadas e encontraram no PROFHISTÓRIA um lugar para novos encontros e novas afetações. Olhando a partir da epistemologia das macumbas, como professoras e pesquisadoras, ambas entraram na gira e fizeram sua cambonagem.

Mais um elemto que se fez notar nas conversas e que nos faz investir na cambonagem como estratégia e posicionamento de pesquisa, é a ideia de que os “saberes se dão em meio às circulações das experiências” (SIMAS; RUFIO, 2018, p. 37). No caso do PROFHISTÓRIA, pelo fato da sala de aula ocupar um lugar central, são as experiências oriundas delas que são compartilhadas na encruzilhada.

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 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 enriquecedora (BRAGA, 2021, p. 4).

Para Simas e Rufino, o pesquisador cambono precisa ser capaz de realizar um “rodopio”. O rodopio, enquanto prática teórico-metodológica, é um deslocamento dos eixos referenciais que, marcados pela tradição metonímica, 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” (2018, p. 33). 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 de professores e professora 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” (2018, p. 38), o que acaba por proporcionar um entendimento do próprio papel como algo sempre mutável.

Muita gente estava querendo se reinventar [no ProfHis] porque fez essa época do "3+1"¹¹ 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 a sua realidade, a gente aprende na prática que tudo muda e se adapta (BASTOS, 2021, p. 4).

¹¹ “3+1 foi o apelido que recebeu, no nascedouro das licenciaturas no Brasil (meados dos anos 30 do século XX), a seguinte estrutura para o processo de formação do professor da escola: três anos de formação nos conteúdos específicos (Matemática, no nosso caso), seguidos de um ano de Didática (ensino). Algumas vezes, essa estrutura é também referida pela fórmula (talvez, não tão popular) Licenciatura = Bacharelado + Didática (para maiores detalhes sobre o início dos cursos de licenciatura no Brasil, ver Castro, 1974)” (MOREIRA, 2012, p. 1138).

A fala do professor Rafael Bastos nos apresenta mais uma dimensão da prática de rodopio, própria do pesquisador cambono

O rodopio enquanto prática, orientação teórico-metodológica, além de formular uma crítica aos conceitos alicerçados em bases que não aceitam o outro como possibilidade, tensiona o impacto dos discursos provenientes dessas razões arrogantes nas práticas em que elas a elegem como “objetos” a serem estudados (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 33).

A expectativa de reinvenção diante da incompletude de sua trajetória formativa tensiona as 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. Nessa encruzilhada, o pesquisador e o professor cambono renuncia a suas certezas em prol da ignorância enquanto incompletude, da circularidade enquanto contaminações e afetos e da imprevisibilidade como a própria essência de Exu.

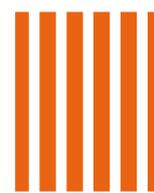
4. FECHANDO A GIRA

O PROFHISTÓRIA, o terreiro para onde olhamos e onde conversamos com professores e professoras sob o dendezeiro, nos ajuda aqui a reforçar nossa crença no potencial criativo, crítico e transformador das coisas miúdas. Cada um dos professores, cada uma das professoras que passam por esse percurso formativo – e não apenas por esse – saem espalhando dendê por tantas outras encruzilhadas. Certamente essa não é única potência do PROFHISTÓRIA, tampouco é exclusiva dele, entretanto é esse nosso assentamento e é a partir dele que queremos riscar novos pontos.

Nas culturas de terreiro, o trabalho nunca termina quando se encerra o culto. Após o fechamento da gira – expressão usada na umbanda para concluir o ritual – os médiuns ainda têm muito o que fazer, assim como se espera que o aprendizado daquela sessão reverbere em todas as pessoas presentes, e o axé ali mobilizado possa circular em outras bandas. Da mesma forma, esse trabalho de cambonagem não pode terminar aqui. Os saberes e as ignorâncias construídas aqui vão continuar circulando no trânsito das encruzilhadas das aulas e pesquisas de tantos cambones espalhados por aí.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. M. “Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural.” In: PEREIRA A. e MONTEIRO A. M. F. C.(org), **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. pp 265-285.
- BITTENCOURT, C. **Livro Didático e Saber Escolar 1810-1910**. Belo Horizonte, Autentica, 2008.
- CORTES, N. “Breve histórico do curso de História”. In **Revista Phoenix**, 15-2, Rio de Janeiro, 2009.
- 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.
- 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.
- RIBEIRO, T., SOUZA, R., e SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2008. 5ª edição.
- SANTOS, B. de S **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. São Paulo, Cortez, 2006.
- 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
- SIMAS, L. A 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.



SIMAS, L. A.; RUFINO, L **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.