

O PROFHISTÓRIA E A EPISTEMOLOGIA DAS MACUMBAS

THE PROFHISTORIA AND EPISTEMOLOGY OF MACUMBAS

 <https://orcid.org/0000-0001-7026-6822> Pedro Vítor Coutinho dos Santos^A

^A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em: 19 fev. 2022 | Aceito em: 14 ago. 2022

Correspondência: Pedro Vítor Coutinho dos Santos (pedrovcsk33@gmail.com)

Resumo

Este artigo é fruto da pesquisa de mestrado, onde se propõe uma análise sobre a proposta de Mestrado Profissional em História (ProfHistória) do estado do Rio de Janeiro, a partir de percepções de professoras e professores egressos. Utiliza-se a perspectiva das conversas como metodologia, cruzada com a educação pelo dendezeiro, se produz, o que chamamos de conversa sob o dendezeiro, onde o pesquisador pode se debruçar em cada miudeza relatada pelo grupo interlocutor. Foi possível observar e dialogar com as afetações produzidas ao longo dos encontros. As análises das conversas foram guiadas pelos conceitos de escavações epistêmicas (MIRANDA, 2019) culturas de lutas (LIMA, 2018) além do pensamento da epistemologia das macumbas (SIMAS; RUFINO, 2018). Conceitos como educação pelo dendezeiro, pesquisador cambono, cruzos, encruzilhada, cablocamento são interseccionados com os arcabouços epistemológicos descolonizadores mirando entender percursos outros para enxergarmos os contragolpes construídos por docentes do campo da História contra o carrego colonial dentro desse campo.

Palavras-chave: Ensino de História, Decolonialidade, Epistemologia das Macumbas, Mestrado Profissional em História.

Abstract

This article proposes an analysis of the Professional Master's Degree in History (ProfHistória) in the state of Rio de Janeiro, based on the perceptions of teachers and graduates. Using the perspective of conversations as a cross-research methodology with education through oil palm, what I call conversation under the palm tree is produced, where the researcher can look into every detail reported by teachers. It also allowed him to observe and dialogue with each of the affectations produced during the meetings. The analyzes of the conversations were guided by the concepts of epistemic excavations, by Claudia Miranda; cultures of struggles, by Thayara de Lima, in addition to the thought of the epistemology of macumbas, proposed by the authors Luiz Antônio Simas and Luiz Rufino. Concepts such as education through oil palm, Cambodian researcher, cruzos, crossroads, cabling are intersected with the decolonizing epistemological frameworks aiming to understand other paths to see the counter-coups built by teachers in the field of History against the colonial burden within this field.

Keywords: Teaching History, Decoloniality, professional master degree in history teaching.



Introdução

*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)*

Os versos que compõem a epígrafe desse trabalho foram escritos pelo *rapper* cearense (e marxista) Don L. A música foi lançada no final de novembro de 2021 enquanto produzia o último capítulo da dissertação. Ao ouvi-la, foi possível sentir-me parte de uma conversa com o autor. Pode-se considerar que os versos da canção "Vila Rica" (a primeira do álbum) é um manifesto anticolonial, questionando e confrontando pensamento produzido sob inspiração da colonialidade. O fragmento destacado, acima, dialoga, diretamente, com o trabalho em desenvolvimento, pois nele apreende-se uma representação de como se dá o embate do que denomino História tradicional (SANTOS, 2022) e os grupos invisibilizados sob a regência do carrego colonial (SIMAS; RUFINO, 2019): 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, desestimulando as disputas. 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. Não obstante, acredita-se que devemos nos aprofundar nessa perspectiva de paz.

A letra da música reflete aspectos da realidade: não é uma disputa entre guerra ou paz e 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. Esta é uma tentativa de se silenciar os conflitos existentes entre os brancos (eurodescendentes) e não brancos (povos originários e afrodescendentes), a paz está do lado do primeiro e silenciando os outros. A História do Ensino de História está atrelada a este conflito, sendo ela uma ferramenta importante no silenciamento. Ao longo da história, as formas de resistência frente à dominação branca 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 porque um dos lados alega que vivemos em um estado de paz e, quando acompanhamos Aílton Krenak, aprende-se sobre os obstáculos do mundo real:

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 (KRENAK, 2021).¹

Sendo assim, todo esse falso estado de paz é utilizado pelo carregamento colonial para criar mais alteridades que acabam por reforçar a dominação dos eurodescendentes/ou brancos, através de discursos dissimulados frente aos “diferentes”. Essa ideia não traz, de fato, a paz, mas, ao contrário, alimenta as práticas e discursos contra os “não brancos”. Ainda sob orientação de Krenak, incorpora-se o que João Ascenso argumenta:

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 (ASCENSO, 2020, p. 4-5).

Ao considerarmos tal proposição, ser pacificado, (conforme o carregamento 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 Krenak. Esta é uma guerra que se faz presente nas escolas e nas salas de aula, inclusive, mudando o *status* do Ensino de História tendo relevância.

O foco da pesquisa está em alguns contragolpes, elaborados por professores e professoras de História do estado do Rio de Janeiro. Ao buscarmos pelos/as que contragolpeiam o carregamento colonial diariamente em suas salas de aulas, chegamos até as dissertações do Mestrado Profissional de História², onde entra-se em contato com alguns de

¹ 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.

²Mestrado 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.ufrj.br/>, último acesso em: 19/07/2019 às 22:43.

seus ex-discentes para travar conversas. Tendo como base metodológica o cruzo³ (SIMAS; RUFINO, 2018) entre a *Conversa como metodologia*⁴(RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) e a *Educação pelo dendezeiro*⁵(SIMAS; RUFINO, 2019), conversamos sobre nossas práticas e trajetórias docentes.

As inquietudes das discentes

O ponto de partida para contactar as discentes foi a composição das palavras chaves no banco de dissertações do Programa (no ano de 2020), acerca das três primeiras turmas formadas no estado do Rio de Janeiro, encontrou-se 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. Estas palavras chaves foram distribuídas em 24 dissertações. Pode-se afirmar que estes são números significativos que demonstram como estas temáticas são estudadas dentro do Programa. Foi através desse levantamento que selecionamos o grupo de ex-discentes do Programa. Selecionamos cinco professoras e três professores com os quais conversamos sobre suas trajetórias e experiências dentro do Programa.

Escolhemos professoras (es) que trabalharam com tais temas, em suas dissertações e, por esse critério, se buscou por estudantes que demonstrassem algum interesse em estudar as relações do Ensino de História com algumas das temáticas do campo da diversidade. Assim

³“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)” (ARAÚJO; SANTOS, 2022, p. 7).

⁴“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.” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 24)

⁵“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).

sendo, estas eram professoras (es) que já se colocavam disponíveis a serem afetadas (os) por narrativas outras. Esta postura, nos levou a adotar a categoria de *pesquisador cambono* (SIMAS; RUFINO, 2018) para caracterizar o perfil das (os) partícipes enquanto cambonas, mais precisamente de professoras cambonas.

Nas culturas de terreiro, o cambono⁶ 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, 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:

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, p. 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

⁶ 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.

mobilidade: o desencantamento” (SIMAS; RUFINO, 2018, pp. 30-31). 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” (SIMAS; RUFINO, 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. Podemos ver os cambonos e cambonas no ProfHistória, se despindo de suas certezas e se posicionarem na encruzilhada. São sujeitas (os) dispostas (os) a aprenderem com as trocas de experiências. No relato do 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 sala de aula, para você discutir com seus alunos(...)A gente se perguntava [nas aulas do PROFHISTÓRIA] como podíamos aplicar isso à 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).

Conseguimos enxergar, nessa narrativa, 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 metonímica⁷ (SANTOS, 2006), 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” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 33). A conversa com o professor Braga se configura em um exemplo dessa perspectiva: a sala de aula que, em geral, é objeto de pesquisas, emerge como um referencial outro, com

⁷ 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 acção 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).

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” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 38), o que acaba por proporcionar um entendimento do próprio papel, como algo sempre mutável. 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 que a busca por estudos para lidar com elas são fatores muito fortes, que levam as professoras a buscarem o Programa. Podemos observar isso, no relato da professora Carla Cristina que afirma:

A minha inquietação era voltar 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. (CRISTINA, 2021, p. 2).

Por diversas vezes, nas nossas conversas, as professoras relataram sobre como era estimulante os momentos de debate dentro do curso. Afinal é nesse momento que as experiências são trocadas, que as inquietudes ganham formas e os pensamentos circulam entre eles. Sobre a importância desse momento recuperamos um trecho da conversa com 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 [em] outros grupos às 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. (FERREIRA, 2021, p. 5).

Para 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 nas aulas. Dessa forma, o

Programa opera como uma *encruzilhada*⁸ (SIMAS; RUFINO, 2018), onde as cambonas reencantam o Ensino de História.

O Reencanto do Ensino de História

Dentro dos saberes afrodiaspóricos existe o orixá Oxóssi, o caçador de uma flecha só. Ele é o orixá da fartura, aquele que com pouco se faz muito, pois mesmo não sendo o único odé⁹, 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 são os seus pontos em comum que muito nos dizem. Para derrotar a ave gigante que atormentava uma população, nos é contado que Oxóssi atirou uma flecha no mesmo instante que sua mãe arriou um ebó¹⁰, a pedido de um babalaô¹¹, para acalmar as feitiçeras que invocaram aquela ave. Ao realizar tal façanha, o orixá pediu ao rei que libertassem os outros caçadores que foram presos pelo rei, por terem fracassado na missão de derrotar a ave gigante. 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, onde 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 que a construção de conhecimento deve ser um ato coletivo e que saiba valorizar os mais diferentes conhecimentos.

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

⁸ “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).

⁹ Na cultura afrodiaspórica “odé” designa os caçadores, existindo assim outros caçadores entre os orixás como Ogum e Ewá.

¹⁰ conceito oriundo da filosofia Iorubá e que remete à ideia de sacrifício para transformar através da “multiplicação das forças vitais” (RUFINO, 2019, p. 87.)

¹¹ São os líderes espirituais dentro das religiões afrodiaspóricas.

mobilidade contínua entre saberes acentuando os conflitos e a diversidade como elementos necessários a todo e qualquer processo de produção de conhecimento. (RUFINO, 2019, p. 88-89).

Podemos entender que a base dos ebós contra o carregamento colonial está nos encantamentos gerados pelos saberes forjados nas lutas contra os esquecimentos. São esses que nos ajudarão a produzir novas percepções de humanidade. Um outro ponto relevante da história de Oxóssi relaciona-se com o aperfeiçoamento de sua técnica com a ajuda de saberes de outros, que extrapolam a própria ideia de caçar e que criam uma rede de conhecimentos distintos para alcançar um objetivo. Acreditamos que o ebó a ser arriado¹² - 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 que o carregamento colonial tenta matar pelo esquecimento, isto é, devemos confrontar a História tradicional com outras narrativas plurais para confrontarmos a falsa ideia de universalidade a que se propõem ser, modificando conceitos e ideias-chaves de sua própria existência, possibilitando assim, a construção de uma nova perspectiva de humanidade.

As conversas com as professoras do ProfHistória nos ajudaram a enxergar quais elementos compõem o ebó. Tal qual cambonas nos terreiros, elas também são guiadas pelas filosofias de entidades seculares, em seus trabalhos. Na encruzilhada do Programa, elas realizam seus trabalhos de cambonas, desamarrando os nós do carregamento colonial e a partir do gingado dos malandros e do transe dos caboclos.

Devemos ressaltar que não estamos fazendo uma metáfora. Quando mencionamos a sabedoria de caboclos e de malandros, não estamos construindo uma metáfora sobre indígenas e negros. Reivindica-se 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 a 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 os apagar, ambos encontraram as frestas e ajudaram a construir o ser carioca, o ser fluminense. Não há Rio de Janeiro, sem a existência deles. Então

¹²Arriar o ebó nas religiões afro-diaspóricas brasileiras é o ritual de limpeza das energias, onde são oferecidas comidas aos Orixás. Portanto, estou falando do processo de espantar o carregamento colonial para distante do Ensino de História.

quando, nesse ponto, afirmamos que são eles que guiam tanto as *escavações epistêmicas* de Miranda (2020) quanto as *culturas de lutas* de Lima (2018), afirmamos que estes movimentos são lidos como o gingado adaptável do malandro e a flecha encantada do caboclo.

O contragolpe ao carrego colonial começa a ser construído, pelas docentes do Programa, como no caso da professora Cinthia Araújo (UFRJ) que, produz uma disciplina de formação de professores, a partir de outras linguagens que vão para além daquela atribuída pelo *status quo*, no espaço científico. Todo esse processo, é a escavação epistemológica proposta por Miranda (2019), onde docentes pensam a formação de professores por meio de um diálogo entre as mais diversas linguagens epistêmicas. O conceito de escavações epistêmicas foi idealizado por Miranda, tendo como base o trabalho da socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui. Um dos principais trabalhos de Cusicanqui foi o desenvolvimento do conceito de *Sociología de la imagen*, onde 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 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. (CUSICANQUI, 2015, p. 14).

Podemos reparar que este trabalho 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 ser melhor trabalhadas fora da linguagem escrita. Foi inspirada nessa ideia de Cusicanqui, que a professora Miranda passou a defender que devemos “romper com perspectivas assimétricas de relação Sul-Norte” (MIRANDA, 2020, p. 75), onde o campo da educação é essencial e estratégico para a produção de narrativas históricas contra hegemônicas, a partir de 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 e, os conhecimentos adquiridos pelas docentes durante suas formações no Ensino Superior.

Quando focamos na formação, incluímos não só o ProfHistória e a graduação das professoras, mas também outros espaços formativos, onde circulam diversas abordagens bem como as culturas de lutas. Um belo exemplo, de como se dá esse diálogo, está na narrativa da professora Fernanda Moura:

Eu vou dizer que para mim, a minha sensação e o que me apreze. O impacto do ProfHistória para mim foi menor do que para meus colegas. Por que? Porque eu tinha feito CESPEB¹³ [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. 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"¹⁴, 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 grata 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. (MOURA, 2021, p. 5).

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. Uma coisa que chama a atenção, em seu argumento é ao que ela entende como sendo “expansão da cabeça”. Este ponto, nos ajuda a entender toda a relação das “escavações epistêmicas” (no sentido dado por Miranda) com as “culturas de lutas”. Isso se deve ao fato de que o vídeo utilizado por 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 epistemológicas. 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.¹⁵

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 que se aproxima daquela que realizamos. A perspectiva adotada por

¹³ Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica, promovido pela UFRJ.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs24Izeg>, com último acesso em 19 de janeiro de 2022, às 03:27, horário de Brasília.

¹⁵ 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.

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 Cinthia Araújo inclui esse vídeo, como material para dialogar com a crítica que se faz à História tradicional, ela opta pela inclusão de diversas culturas de lutas que passam a emergir na sua sala de aula. Isto ocorre porque o discurso da autora nigeriana acaba por dar ainda mais forma às inquietações do grupo ali inserido, e consequentemente, trabalhando de melhor forma com estas mesmas inquietações.

Ao mesmo tempo em que pensar toda uma dinâmica de aula, dentro de um espaço de formação de professores a partir do vídeo, passa a ser visto como o movimento de escavação epistemológica – onde as críticas feitas a partir da própria academia não foram suficientes para lidar com a situação –, é somente com essa proposta de incluir outros saberes (forjados nas lutas sociais) que se pode facilitar um alargamento de traduções do mundo da vida. Defendemos que este movimento deve ser lido sob a ótica da filosofia dos caboclos.

Dessa forma, concluo que a cambonagem das docentes do ProfHistória é regida pelo camboclamento, onde 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 Araújo, encontrou as outras epistemologias que facilitaram o diálogo com a ciência moderna. O papel de Araújo foi de ajudar na construção do transe¹⁶ que se apresenta na rasura e que cria a possibilidade de se transformar o Ensino de História.

Os cruzos da encruzilhada ProfHistória são justamente para se criar transe que possibilitem o encantamento. Este transe é fruto de um duplo movimento, o primeiro vem de fora para dentro do Programa, e é este que descrevi no parágrafo anterior realizado pelas docentes do ProfHistória. 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 que golpeia com tamanha força o carrego colonial que acaba por gerar transformações como as que vimos ao longo desse trabalho. Estas são as flechas certeiras atiradas pelas docentes do Programa que contragolpearão o carrego colonial, pois mesmo que elas não saibam “onde cairão e em quem

¹⁶ “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).

irão acertar: são elas, as responsáveis por outras possibilidades de invenção do mundo” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 98), nesse caso, de se criar um novo Ensino de História.

Já o segundo é um movimento de dentro para fora do Programa, onde as *culturas de lutas* circulam dentro do Programa, afetam as discentes e acabam por chegar nas escolas. Este é um conceito desenvolvido por Lima (2018) e foi desenvolvido a partir do pensamento do intelectual pós-colonial Amílcar Cabral. A autora articula os pensamentos desse segundo autor com os escritos de mais outros dois (HALL, 1997; BHABHA, 1998). 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 10639/03¹⁷ e mais sensíveis a uma das temáticas sobre diferença¹⁸. Em outro lugar, pode-se compreender:

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 luta (PEREIRA; LIMA, 2019, p. 5).

O movimento de como as culturas de lutas circulam nos espaços não é linear, seu movimento de circulação opera nos mais diversos sentidos. Portanto, nesse trabalho mencionamos especificamente sua circulação e afetação dentro do ProfHistória, a partir das escavações epistêmicas. Esta é uma das formas de circulação das mesmas. O recorte foi realizado para entendermos melhor a relação entre as culturas de lutas, as escavações epistemológicas, o ProfHistória e a epistemologias das macumbas.

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 à 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

¹⁷ A Lei 10639/03 tornou obrigatório o ensino de história, literatura e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos escolares no Brasil.

¹⁸ Ver mais em: LIMA, 2018. p. 31-32.

encruzilhadas, que na umbanda fazem parte tanto da linha¹⁹ 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, lá foi jangadeiro, inclusive, existindo em manifestações afrodiáspóricas tanto na Paraíba quanto em Alagoas, só depois veio viver na capital carioca, mais precisamente na Lapa e vindo a morrer numa briga pela região do Centro da cidade. Após sua morte, passou a ser incorporado tanto no Nordeste como curador no Catimbó²⁰, como entidade do Povo das Ruas²¹ nas macumbas do Rio. Já podemos ver aí a força da adaptabilidade da malandragem.

Assim como os malandros, as culturas de lutas circulam pelas frestas e se adaptam a todo e qualquer contexto. Ambos aprenderam a transitar pelos espaços gingando e 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 o mesmo 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, 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 compõem, se fazendo presente nos espaços onde eles existem e enfrentam o carrego. Para nos ajudar a entender este processo, observemos o relato 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

¹⁹ 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.

²⁰ "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 gerais a crença no poder da bebida sagrada da Jurema e no transe de possessão, em que os mestres trabalham tomando o corpo dos catimbozeiros. Esses mestres foram 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).

²¹ Este nome se refere a um grupo de espíritos e entidades que estão ligadas as ruas, encruzilhadas, esquinas e cemitérios.

trabalhar. Quase ninguém tinha se interessado pela questão indígena, mas todos 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 [sic] 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. (FRANÇA, 2021, p. 3).

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 nos dá sua percepção de que as outras professoras que fizeram essa disciplina também foram afetadas, transformando as suas aulas nas escolas. 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 professora que trabalhou com história indígena:

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 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. (ELISA, 2021, p. 5).

Ambas as narrativas demonstram como os percursos desenvolvidos foram afetados pela cultura de luta indígena. Tanto França quanto Elisa informaram que originalmente estes não seriam os temas de suas pesquisas e que, foi o contato dentro do ProfHistória, com as culturas de lutas, que 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 com o foco na cultura de luta antirracista e quilombola, França dá aula em uma escola para pessoas com deficiência visual, tendo contato com a cultura de luta dos PcDs. Essa, por sua vez, 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.

Outro ponto importante na leitura feita sobre a relação das culturas de lutas com a filosofia de Seu Zé, está na capacidade de se buscar outras frestas e fazer as escavações epistemológicas, etapas essenciais no processo de descolonização dos saberes e conhecimentos a serem construídos. Durante as conversas quando éramos levados a tratar das relações entre os temas das dissertações, com as demandas das suas salas de aula, podíamos observar como os trabalhos operavam nas frestas dos currículos escolares. Este era um movimento que nos pareceu premeditado:

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 copiam, 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 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. (BRAGA, 2021, p. 6).

Pode-se considerar que tanto os discentes quanto os docentes do Programa operam suas camponagens auxiliadas/os 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 processo. Mas todo esse processo não se limita ao ProfHistória, a prática do cruzo vai além. Em diversas narrativas como as de Flávio França, Thais Elisa e Carolina Ferreira foi possível observar como já existem cruzos antes da chegada ao ProfHistória. Incluímos as considerações de Carolina Mota para observarmos 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. (MOTA, 2021, p. 5).

Na parte da conversa onde surgiu esse depoimento, a professora Mota falava como trabalhar questões étnico-raciais é de suma importância para suas aulas. Então, concordamos e trocamos vivências de percurso com a temática. Mota ressalta a conexão estabelecida com outros interlocutores onde explora questões relacionadas com as suas metodologias de trabalho e intervenção. Sua experiência indica haver espaços outros de insurgência, por exemplo, nas nucleações do movimento negro - nesse caso, da teologia negra, que 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 às temáticas da Educação para as relações étnicos raciais (ERER) em um evidente movimento de encontro e transformação como proposta pela filosofia exuzíaca.

Com Miranda (2019, p. 28) foi possível compreender que as escavações epistemológicas são “recomposiciones que pueden venir a favorecer la comprensión de desigualdades y de injusticias con África y sus herederas/os. La teorización y promoción de

nuevas investigaciones forman parte de la tarea descolonizadora que es, sin duda, comunitaria e inevitable. Em linhas gerais, as “escavações epistemológicas” promovem relações com as ancestralidades e nos levam a novas ancoragens para suportar os obstáculos diários. Em nossas conversas de pesquisa, encontramos pistas revigorantes sobre como escavar, sobre como fortalecer as culturas de luta e como realizar cruzos, seja onde for que estivemos atuando.

Considerações finais

Pode-se afirmar que, na encruzilhada do ProfHistória, as culturas de lutas chegam através das discentes e docentes como alternativas a inquietações das mesmas, acerca do Ensino de História. Assim como as salas de aula – seja do Programa ou onde as discentes atuam enquanto professoras – são espaços onde a História (enquanto ciência) se faz presente. Nessa esteira, acaba por ocorrer um encontro entre as culturas de lutas e a narrativa histórica tradicional. Ao passo que tanto as discentes quanto as docentes são cambonas, guiadas pelos caboclos e malandros, acabam por serem afetadas pelos saberes e práticas trazidos pelas culturas de lutas e sendo capazes de realizar um cruzo mergulhando a fundo na encruzilhada. Este processo acaba por refletir não somente nas dissertações e produtos finais, como também em toda a construção acerca do campo do Ensino de História, o que inclui suas próprias práticas docentes.

Nas macumbas cariocas, o arreio dos ebós é parte do trabalho necessário para vencer as demandas, isto é: os contragolpes dados no carregamento colonial não se encerram somente neste ato. Tal qual os trabalhos das professoras cambonas que seguem contragolpeando diariamente o carregamento colonial em suas salas de aula, seja enquanto docentes, seja enquanto discentes. Com este mesmo intuito, construiu-se essa pesquisa, a partir das epistemologias de macumbas, pois este é o meu contragolpe contra o carregamento colonial. Afinal, foram as críticas decoloniais e as epistemologias das macumbas que possibilitaram entender este processo para além da visão científica eurocentrada. Com essa abordagem, foi possível realizar um cruzo entre estes três elementos.

Este trabalho e, as dissertações das professoras, são analisadas em chave decolonial. São como flechas construídas, tendo como base os conhecimentos daqueles que vieram antes (as/os ancestrais) e que atiramos contra o mal que nos aflige, assim como também aquelas

peessoas com quem dividimos uma profissão, uma função social, tal qual Oxóssi e os outros caçadores.

Referências

ARAUJO, Cinthia Monteiro de; 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-ledicoes.org/textos/114>. Acesso em: 04 mar. 2021.

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

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.

MIRANDA, Claudia. Entre escavações epistemológicas e práxis 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*. São Paulo: ECA-USP, 2020, v. 1, p. 75-87.

MIRANDA, Claudia. Más allá de un cuento de hadas: resistencia y otros aprendizajes para la historiografía de la diáspora africana. In: SEPTIEN, Rosa Campoalegre; LOANGO, Anny Ocoró (Org.). *Afrodescendencias y contrahegemonías Desafiando al decenio*. Buenos Aires: CLACSO, 2019, v. 1, p. 27-63.

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.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; 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, P.V.C. *Encontros e Encruzilhada: uma análise sobre o Mestrado Profissional de História no estado do Rio de Janeiro*. 2022. Dissertação. UNIRIO, CCH, Faculdade de Educação. 2022.

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

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Flecha no Tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 8, N. 2 – pág. 528-547 maio-ago de 2022: “Dossiê Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência” – DOI: 10.12957/riae.2022.65493

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