

ORIGINAL

Editora

Andreza Barbosa

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis mediante solicitação com autor correspondente.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

9 jun. 2025

Versão final

27 nov. 2025

Aprovado

23 fev. 2026

O ProfHistória e seu lugar: histórias, trajetórias e formação docente no Ensino de História

The ProfHistória and its place: histories, trajectories, and teacher training in History Education

Pedro Vítor Coutinho dos Santos^{1,2} 

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo(s) e Pedagogias Decoloniais. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: <pedrovcsk33@gmail.com>.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Departamento em Didática de História. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Artigo elaborado a partir da tese de doutorado de P. V. C. SANTOS, intitulada “‘Que história é essa?': corpos-trajetórias na construção curricular do ProfHistória-RJ”, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

Como citar este artigo: Santos, P. V. C. O ProfHistória e seu lugar: histórias, trajetórias e formação docente no Ensino de História. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16144, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16144>.

Resumo

Este trabalho objetiva investigar a história de construção do ProfHistória através das trajetórias de discentes e docentes do programa. Para sua realização foi utilizada a metodologia de pesquisa “conversa sob o dendezeiro”, fruto do cruzo entre a pesquisa narrativa e da educação pelo dendezeiro. A primeira é desenvolvida por autores como Carmen Sampaio, Tiago Ribeiro e Rafael de Souza. A segunda é desenvolvida por Luiz Rufino e Luiz Simas, a partir do que eles chamam de epistemologia das macumbas. Partindo da premissa de que é o cotidiano do programa que o constrói junto com as trajetórias dos docentes e discentes que participaram e participam do ProfHistória, defendemos que a centralidade dada as trajetórias docentes é um dos maiores acertos do programa.

Palavras-chave: Ensino de história. Epistemologia das macumbas. Pesquisa narrativa. Trajetórias docentes.

Abstract

This work aims to investigate the history of the construction of ProfHistória through the trajectories of the program's students and teachers. To carry it out, the research methodology “conversation under the oil palm” was used, resulting from the cross between narrative research and education through the oil palm. The first is developed by authors such as Carmen Sampaio, Tiago Ribeiro and Rafael de Souza. The second is developed by Luiz Rufino and Luiz Simas, based on what they call macumbas epistemology. Starting from the premise that it is the daily life of the program that builds it together with the trajectories of the teachers and students who participated and participate in ProfHistória, we argue that the centrality given to teaching trajectories is one of the program's greatest successes.

Keywords: Teaching history. Epistemology of macumbas. Narrative research. Teaching trajectories.

Introdução

Não existe macumbeiro que nunca tenha ouvido a famosa frase “Nunca foi sorte, sempre foi Exu”. Para os não macumbeiros, pode ser que seja só uma frase provocativa, mas nós macumbeiros, sabemos que seu sentido é o de dizer que não há acaso. Não estamos falando de uma concepção divina cristã de onisciência, porém é Exu que abre os caminhos, que abre as frestas, isto é, nossas trajetórias passam por ele. Sendo assim, não há acaso ou sorte que Exu desconheça, riscamos nossos destinos com sua ajuda e na sua presença. Nesse artigo desejo trabalhar com os riscados da história do ProfHistória, tentando entender como este é um espaço de formação de professores operado por Exu. Para isso devemos olhar para as miudezas do cotidiano.

O campo educacional no Brasil tem larga experiência em pesquisas no/do/com o cotidiano³ e, em diálogo com esses estudos, optamos pela utilização do dendezeiro enquanto um princípio epistemológico e da educação pelo dendezeiro enquanto uma importante chave de análise.

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

[...] Dizemos que estamos em batalha, e a educação emerge como sapiência mandigueira que nos mobiliza a desecandear os arrogantes e expurgar o carregamento curtido e sustentado a séculos. O dendezeiro como signo das potencialidades do cotidiano [...] nos propõe um modo de educação inacabado, responsável, plural e comunitário. Ou seja, uma verdadeira rota de desaprendizagem do cânone, o modo que pratica e institui formas aniquiladoras da diversidade (Simas; Rufino, 2019, p. 30).

E nada mais caro, especialmente nos tempos atuais, do que a diversidade. Neste texto quero jogar luz sobre as miudezas das práticas de ensino e a diversidade de salas de aula que cabem dentro de uma sala de aula do ProfHistória. Tendo como base esse princípio, decidi realizar esta pesquisa conversando sobre as trajetórias docentes de professores e estudantes, além de observar o cotidiano de algumas disciplinas do programa entre os anos de 2021 e 2023⁴.

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

Na direção de metodologias mais participativas, optei pela perspectiva das conversas como caminho para produzir novos sentidos – conforme defendido por Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) – que abandonem a explicação como princípio incontornável para a construção de conhecimentos. Desejamos aqui que “a lógica da explicação ceda lugar à lógica da conversação com universidade e a escola básica ensinando e aprendendo uma com a outra” (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 24). E apostando nas conversas como metodologia de pesquisa – uma metodologia menor –, defendi o lugar de autores de todos os sujeitos desta pesquisa e, por consequência, deste texto.

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

⁴ Este artigo é parte das minhas pesquisas de mestrado e de doutorado, desenvolvidas entre os anos de 2020 e 2024, no PPGedu-UNIRIO, sob a orientação da professora doutora Claudia Miranda.

O nascimento do projeto ProfHistória

Quando iniciei essa pesquisa, acreditava que a criação do ProfHistória começou como um pedido à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) feito de baixo para cima, isto é, partindo de professoras como Ana Maria Monteiro, Marieta de Moraes e Carmen Tereza Gabriel, entre outras que lutaram nas últimas décadas para construir o campo de Ensino de História. Parecia um caminho óbvio e lógico de que o grupo de professoras que construíram o Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) de Ensino de História⁵; ajudaram na reformulação das licenciaturas e do curso de pedagogia na UFRJ⁶; ajudam na construção da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) e nos Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e do Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História⁷; da implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFRJ, assim como dos debates dentro da Associação Nacional de História (ANPUH); tivessem proposto a CAPES a criação de um Mestrado Profissional em Ensino de História, mas não foi bem assim:

Um belo dia o professor Carlos Fico me chamou e disse: ‘Marieta, agora vai ficar clara a resposta para sua pergunta. A Capes está com uma política de Mestrado Profissionais e acho que a área de História poderia entrar nisso’. Demorou quatro anos, mas ela veio [risadas]. Então a ideia do mestrado profissional em ensino não foi propriamente uma ideia minha e nem de ninguém. Na verdade, eu tinha uma experiência em mestrado profissional por ter sido diretora do CPDOC em 2004. Enquanto estava nesse cargo, nós fizemos um projeto de Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais, que foi o primeiro mestrado profissional na área de História. Não tinha nada haver com o ensino e nem se cogitavam mestrados profissionais em Ensino.

Sendo assim, compreendo que o processo de criação do ProfHistória se insere em um contexto macropolítico de incentivo a profissão docente que foi bastante característico dos governos do PT, entre os anos de 2003 e 2016. Para entendermos melhor o diálogo entre o professor Carlos Fico e a nossa conversante, devemos voltar alguns anos antes, mais precisamente para o Simpósio Nacional da ANPUH de 2007, onde ocorreram fatos importantes, inclusive, os questionamentos da nossa conversante para a Capes:

Por volta de 2008 [...], o professor Manoel Salgado [...] era coordenador, ou diretor, ou vice presidente da ANPUH, além de ser coordenador do Fórum Nacional (Fórum dos Coordenadores de Pós-Graduação em História), posso estar dando uma informação errada, você chega depois. Ele fez, na época, uma reunião do Fórum lá em Brasília. Até hoje esse Fórum é feito anualmente ou bianualmente, dependendo do contexto, para poder discutir as questões das Pós-Graduações em História. Nesse, em específico, surgiu a questão da pontuação e avaliação de professores que se voltassem para produzir livros e trabalhos para a Educação Básica. A principal questão era: o livro didático merece ser pontuado nas avaliações da CAPES? [...] O professor Manoel Salgado sugeriu que eu organizasse um Grupo de Trabalho para pensar qual seria o papel do Fórum no processo de avaliação de material didático voltado para a Educação Básica. Terminado o evento, reuni um grupo de pessoas que se mostraram favoráveis a essa discussão e se manifestaram. O grupo era formada por eu própria, a professora Keila Grimberg da UNIRIO, a professora Surama Conde Sá Pinto da UFRJ,*

⁵ O CESPEB é uma pós-graduação *Lato Sensu* oferecida pela Faculdade de Educação da UFRJ.

⁶ As professoras Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro fizeram parte da direção da Faculdade de Educação durante alguns anos e a própria professora Marieta de Moraes durante a nossa conversa destacou a importância dessas gestões para a Faculdade de Educação.

⁷ “Na trajetória de consolidação do Ensino de História como um campo de pesquisa e produção de conhecimento, a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH) está articulada aos eventos Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e do Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História, uma vez resulta de discussões e articulações gestadas nestes eventos, e atualmente é a responsável por sua organização e promoção”. Disponível em: https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=434. Acesso em: 11 dez. 2023.

⁸ Na verdade, foi em 2007, como pode ser visto no artigo “O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação” da própria professora Marieta de Moraes Ferreira, publicado em 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.68383>. Acesso em: 29 ago. 2023.

a professora Regina Bustamante da UFRJ, que entrou depois e um professor do Rio Grande do Sul que entrou depois e já até faleceu hoje (José Rivair Macedo), que eu não me lembro o nome agora e ainda tinha uma outra da Paraíba ou do Rio Grande do Norte (eram as professoras Joana Neves e Cláudia Engler Cury, ambos da UFPB). E o professor Manoel Salgado sugeriu que a gente conversasse com a professora Ana Maria Monteiro, que tinha feito uma fala potente no Simpósio Anual da ANPUH um ano antes (o Simpósio foi em 2005, segundo a própria Ana Maria Monteiro) sobre o saber docente e que tinha impactado todos nós.

A professora Marieta de Moraes nos ajuda a entender como a pesquisa da professora Ana Maria Monteiro foi impactante dentro de organizações importantes para o campo da pesquisa em História como a ANPUH e o Fórum dos Coordenadores de Pós-Graduação em História. No decorrer desse artigo, ainda veremos como este grupo ao qual a professora Marieta de Moraes se refere pode ser visto como o embrião da formação do ProfHistória, portanto, desde um período embrionário, o ProfHistória está em diálogo com a produção de conhecimento e as ideias da professora Ana Maria Monteiro, que também foi uma de nossas conversantes e que atuou diretamente na criação do programa. Pretendo mostrar aqui que mesmo a ideia do programa tendo sido dada pela CAPES, a sua idealização e construção foram a encruzilhada das trajetórias de diversas professoras que se esforçaram para tirá-lo do papel. Inclusive, houve resistências:

A área de História rejeitava essa ideia de Mestrado Profissional, achava isso uma coisa menor que fragilizava os mestrados da área. Como a gente tinha um corpo muito competente de pesquisadores conseguimos aprovar e já no ano seguinte começamos o mestrado profissional, isso foi 2003 e 2004 [...]. Foi por já ter tido a experiência no CPDOC e já ter implementado um mestrado profissional, mesmo ele não sendo em ensino e também por já ter interesse no campo de Ensino de História que o professor Fico veio conversar comigo e me perguntou se eu não queria liderar esse projeto de desenvolver o Mestrado Profissional em Ensino de História [...]. Era uma política pública da CAPES que já tinha sido desenvolvida em outras áreas como na Matemática e em Português e em paralelo ao nosso tinha a proposta do ProfArtes.

Este trecho nos mostra como a ideia de um mestrado profissional, mesmo que sem ser no campo de Ensino de História, não era totalmente aceita pelos seus colegas historiadores. Nesse caso, a conversante está falando da experiência em construir o Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais do CPDOC-Rio, que existe há tanto tempo e é tão exitoso para a CAPES que já conta com um doutorado profissional também. Foi justamente a experiência de construir esse mestrado profissional, segundo Ferreira, que fez com que o então coordenador da área de História na CAPES, o professor Carlos Fico, a procurasse para sugerir a ideia de se construir o ProfHistória, como foi mencionado na citação.

Mas não foram somente os historiadores que estavam preocupados e não gostavam muito da ideia de se construir um mestrado profissional em Ensino de História, como nos conta a professora Ana Maria Monteiro:

Quando surgiu a proposta do mestrado profissional pela CAPES, a área da Educação estava com o maior preconceito. Eles tinham medo de serem uma precarização, de ser só produzirem o material [...]. Nisso, eu e a Carmen [Gabriel] começamos a pensar essa ideia de fazer o mestrado profissional. A gente já tinha o CESPEB que era uma referência muito grande. Ele começou em 2008 já com uma das áreas sendo o Ensino de História. Eu tenho uma experiência profissional muito marcada pela dimensão política, de uma educação que vê a Escola não somente como um local de reprodução das desigualdades e hierarquias, mas um lugar de possibilidades enormes. A gente começou a pensar tudo isso, mas percebemos que não podíamos fazer sozinhas. A gente foi procurar alguém do IFCS e escolhemos a Marieta. Não sei como ela contou a história para você, mas pra gente foi o seguinte. A Marieta foi lá na Faculdade de

Educação e diz que o Fico tinha chamado ela para pensar uma proposta de Mestrado Profissional em Ensino de História.

A professora Marieta de Moraes também relembra bem a resistência enfrentada pelo projeto no Instituto de História ao contar sobre como foram as primeiras conversas sobre o programa, além de ressaltar que desde o início as professoras Carmen Teresa e Ana Maria já demonstravam saber da resistência que também existia na Faculdade de Educação:

Ai com essa ideia eu conversei com alguns colegas no Instituto de História, até o diretor do instituto, o professor Fabio Lessa se mostrou extremamente aberto a ideia; conversei também com a professora Regina Bustamante que se mostrou muito mobilizada com a projeto; e conversei com algumas outras pessoas do PPGHIS (Programa de Pós-Graduação em História Social) que na época se interessaram bem pouco. Não se mobilizaram muito por essa coisa de Ensino. Acho que também afetou a primeira ideia que tivemos de que o Mestrado Profissional de Ensino de História ficaria acoplado ao PPGHIS [parecido com o mestrado profissional no CPDOC]. Além disso, decidi conversa com as minhas colegas da Faculdade de Educação. Fui então conversar com a Ana Maria e com a Carmen Teresa, para saber se elas gostariam de participar desse projeto. Elas se interessaram, mas acreditavam que isso enfrentaria muita dificuldade na Faculdade de Educação [...]. Aí a Ana me disse: “Eu tenho interesse e a Carmen também, mas a gente vai enfrentar muita dificuldade aqui na Faculdade de Educação”. Decidimos que íamos tocar esse projeto cada um da sua parte, eu e Regina no IH e a Ana e a Carmen na Faculdade de Educação.

Chama a atenção no relato, o fato de que a ideia original do projeto era de que o ProfHistória ficasse junto do PPGHIS, algo bem diferente do que ocorreu posteriormente, quando o programa funciona em rede nacional, veiculado a diversas universidades pelo país. Inclusive, cabe trazer mais um trecho dessa conversa para demonstrar como essa também foi uma ideia que veio da CAPES:

Aí nesse ponto eu decidi ligar para a Keila [Grinberg] para trocarmos uma ideia e ela disse: “Vamos!”. Chamei também Marcelo [Magalhães] que estava junto com o fico na CAPES. Conversamos também com Helenice [Rocha], com o Luís Reznik, nessa época ele ainda tava na PUC-Rio. Esse é um dos motivos para a PUC-Rio ser até hoje a universidade privada que integra o ProfHistória. Tiveram outras pessoas, mas não vou poder citar todas aqui, por conta do tempo e da memória [risadas]. Aí conversando surgiram mil dúvidas, como a de que se a rede seria só no Rio de Janeiro ou não. Até porque éramos 6 universidades: PUC-Rio, UFRJ, UERJ, UNIRIO, UFF, UFRRJ. A gente tinha tantas dúvidas tivemos que procurar o Fico para tirar as dúvidas. Ele me respondeu que também não sabia, porque era tudo muito novo [risadas]. Ele marcou uma reunião com o Lívio [Amaral], que era o coordenador de avaliação da CAPES, para tiramos nossas dúvidas. Eu me lembro como se fosse hoje, eu e Keila saindo daqui do Rio indo até Brasília para nos reunirmos com o professor Lívio para entendermos o que era esse mestrado. E aí ele nos disse que eles queriam em rede. A ideia de ser em rede nacional também não era nossa, era da CAPES. Nós tínhamos a nossa “redinha” de seis universidades e mostramos isso a ele. Foi o Lívio que nos disse que não podíamos fazer assim e que se quiséssemos fazer a proposta para a CAPES tinha que ser em rede nacional.

A proposta do ProfHistória funcionar em rede nacional veio da CAPES, mas, como aprofundarei mais a frente, a forma como isto ocorre é fruto das trajetórias das professoras que o pensaram. A minha hipótese é a de que o ProfHistória funciona como encruzilhada de trajetórias, o que o torna bem diferente de outros mestrados profissionais de ensino. Mas voltemos aqui ao relato da conversante para ver que a solução para o problema apresentado também estava em suas trajetórias:

Além disso o Marcelo disse que o projeto tinha que está pronto até abril [2013], sendo que estávamos em dezembro [2012] e que se não conseguíssemos teríamos que tentar

em outro ano. Aí eu disse: “Ah não, vamos correr atrás, tem que sair”. Voltamos eu e Keila e articulamos uma reunião lá na sala do PPGHIS, com toda aquela galera que já falei, eu, Ana, Carmen, Keila, Luis, Marcelo, Helenice, Regina e vários outros. Tinha muita gente, mas no final ficaram poucos para compor o grupo de trabalho (GT). O GT tinha duas tarefas, primeiro montar a rede nacional e segundo montar o projeto. Para montar a rede nacional decidimos que cada um ia acionar seus contatos, por exemplo, como a gente tinha a Claudia Wasserman no Sul, ela foi uma porta e assim entrou a UFRGS. Também entrou Santa Maria [UFMS] através de outro contato, depois entramos em contato com Santa Catarina, primeiro com Federal [UFSC] e depois com a UDESC que também entraram através da Mônica Silva e da Cristiani Bereta. Também entramos em contato com a universidade do Tocantins, porque a gente tinha tido um Dinter [Programa de Doutorado Interinstitucional], o PPGHIS com a federal do Tocantins. Nele tive uma orientanda, a Norma Silva, que era do grupo de Araguaína [UFNT]. Como a gente precisava de uma rede que abrangesse diferentes regiões, então conseguimos Araguaína. Não conseguimos nenhuma no Centro-Oeste, mas conseguimos Araguaína, através dessa orientanda que tinha feito o projeto no campo de Ensino de História. Depois entramos em contato com a Margarida Oliveira da UFRN. Acabou que ela entrou pela UFRN, pelo campus de Natal. Assim fizemos nossa rede. Lembrando que as pessoas também tinham que negociar isso dentro das suas próprias universidades, pois não bastava o professor embarcar, a reitoria tinha que se comprometer.

A solução para construir uma rede nacional em tão pouco tempo foi a de buscar contatos com outras professoras. Isto só foi possível devido a todo o tempo dedicado pelo grupo do Rio de Janeiro a construir o campo do Ensino de História nas últimas décadas. Pretendo demonstrar nesse artigo que nada acontece por acaso, pois a construção do ProfHistória se relaciona diretamente com a construção do campo de Ensino de História e com as trajetórias dessas professoras que se colocaram à disposição para tocarem estas tarefas. Até aqui ainda estamos muito focados em mostrar o factual, isto é, em contextualizar as histórias do campo de Ensino de História e da criação do ProfHistória através das trajetórias das conversantes e já me parecem evidentes estas relações. Então a seguir, adentrarmos nas propostas filosóficas e pedagógicas de criação do programa, as trajetórias das professoras serão ainda mais importantes.

Cruzos e encruzilhadas

A virada do século trouxe algumas grandes mudanças que irão impactar diretamente o campo de Ensino de História e que estão diretamente ligadas à criação do ProfHistória. O primeiro ponto que cabe destacar aqui é a própria ideia de mestrados profissionais, que já existiam nesse período⁹, mas encontravam resistências da comunidade acadêmica quanto às suas utilidades. Mas o que são os mestrados profissionais? Segundo a Capes, o objetivo dele:

é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações. As propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso (Ferreira, 2016, p. 37 apud Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016).

A centralidade na aplicação dos conhecimentos articulando prática com teoria, tendo como o objetivo impactar socialmente as áreas de atuação dos mestrados, é o diferencial dessa

⁹ Em 2005, já existiam 115 mestrados profissionais ligados a CAPES (Barros; Valetim; Melo, 2005, p. 124).

modalidade de mestrado. A premissa do mestrado profissional é o reconhecimento de que a prática é um espaço formativo de enorme potencial. A ideia não é trocar o profissional pelo acadêmico, mas sim utilizar a prática para ampliar e complexificar as áreas de pesquisa nas pós-graduações.

No campo da educação, essa discussão se inicia em 2001 (Ferreira, 2016) com a especificidade de que devem existir mestrados específicos para cada área do conhecimento, sempre sendo “Ensino de” e em articulação com professores que estejam vivenciando a prática docente em seus cotidianos. A preocupação por uma formação continuada dos professores vai ser central nesse período e os mestrados profissionais serão a “cereja do bolo”.

Inclusive, o segundo ponto que destaco desse período são as dicotomias teoria e prática, ensino e pesquisa, conhecimento acadêmico e conhecimento escolar que marcaram o campo do Ensino de História nesse período. O trecho abaixo nos ajuda a entender que momento era esse:

Meu orientador foi o Crésio Franco que era da área de Física, mas ele trabalhava com epistemologia. Fiz uma disciplina com ele de Epistemologia do conhecimento escolar e foi nessa disciplina, com ele, em que tive contato com o Chevallard [...]. No mesmo tempo a Alice Lopes tava dando uma disciplina no PPGE-UFRJ e eu fui fazer essa disciplina com ela. Na época ela tava estudando a tese dela que era “Quando as ciências se tornam disciplinas”, ela estava estudando transposição didática e justamente esse processo de transformação epistemológica. Foi nesse momento que eu decidi que não ia ter orientação com a Menga porque ela tinha muito uma perspectiva sociológica. Junto disso tudo fui conhecer o Tardiff e o saber docente, aí mudou tudo. Se eu tivesse feito em São Paulo com a Circe ia ser diferente, ela trabalha muito com livro didático e História do Ensino de História. Era um caldo cultural fantástico sobre saber docente com a Isabel Leis, Vera Candau, Alice Lopes e eu estava no meio dele. Desiste da Menga, procurei a Vera Candau e ela não me aceitou [risadas] porque tinha muitos orientandos e eu não tinha me ligado muito a ela, procurei a Leis e era a mesma coisa. Foi aí que conheci Carmen [Tereza Gabriel] porque ela fazia mestrado enquanto eu fazia doutorado. Foi a Carmen que me indicou o Crésio e foi assim que ele virou meu orientador. Foi uma orientação com muita autonomia. Ele dizia: “Ensino de História é com você” [...]. Mas ele dava toques ótimos, foi uma orientação tranquila [...]. Mas eu queria trabalhar a relação dos professores com o que eles ensinam que era mais Tardiff. Só que chegou um ponto em que o Tardiff não me dava mais chão, ele é mais sociólogo, então epistemologicamente ele não te dá mais elementos. Eu estava por aí, sem saber bem como trabalhar isso, e por coincidência, uma colega, que é a Cecília Borges. Ela chegou a ir ao Canadá fazer sanduíche com o Tardiff. Ela chega pra mim e me mostra um texto que o Tardiff tinha passado para ela em um dos cursos dele, um texto do Schumann. Quando eu li o texto saquei na hora que era o que eu queria. Queria ver o professor operando o conhecimento, como ele trabalha o conhecimento.

A tese da professora Ana Maria Monteiro foi escrita entre os anos de 1997 e 2002 e está inserida, como ela mesma diz, em um “caldo cultural” debatendo sobre o saber docente e questionando a ideia de que a aula é uma mera reprodução e/ou simplificação conhecimento acadêmico. Os trabalhos da conversante e de suas colegas mencionadas no trecho anterior ajudaram a colocar o saber docente no centro do debate nos campos de Ensino de. A valorização da prática docente e do saber escolar, no caso do Ensino de História, o saber histórico escolar, foi uma revolução que mudou o campo. Era essa a pesquisa que a professora apresentou no Simpósio Nacional da ANPUH de 2007, portanto, estamos partindo da premissa de que esta é uma das ideias centrais da criação do ProfHistória.

No sistema de avaliação da CAPES, o Programa está situado na área de Ensino e tem concentração em Ensino de História, configuração que, potencialmente, já localiza o programa numa zona de cruzos, nos dando o primeiro sinal da encruzilhada. A composição do seu quadro docente amplia essa potencialidade ao favorecer a articulação de unidades acadêmicas diferentes dentro e entre as Universidades da rede. Integram os colegiados do ProfHistória nas diferentes

instituições associadas, docentes localizadas nos institutos/faculdades/departamentos de História e de Educação, bem como docentes dos colégios de aplicação. A perspectiva do cruzo pode ser considerada um dos princípios teórico-metodológico na epistemologia das macumbas, “que só pode ser pensada nos traçados, nos cruzamentos, no sentido das relações dialógicas e inacabadas” (Simas; Rufino 2018, p. 31).

A encruzilhada é um campo de possibilidades, onde se torna possível a criação a partir do encontro. O diálogo entre a encruzilhada de Exu e a Pedagogia foi o tema da tese de Rufino que culminou em seu livro *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019). Nele, Rufino, nos apresenta uma ideia de Pedagogia, a partir da figura de Exu que é reivindicada como:

[...] um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio [...]. A prática das encruzilhadas como um ato descolonial não mira a subversão, a mera troca de posições, mas sim a transgressão. Assim, responde eticamente a todos os envolvidos nessa trama, os envolve, os “emacumba” (encanta), os cruza e os lança a outros caminhos enquanto possibilidades para o tratamento da tragédia chamada colonialismo (Rufino, 2019, p. 74).

A partir desse entendimento, parece ser possível vislumbrar um pouco mais a encruzilhada do ProfHistória. O primeiro encontro que abriu nossa percepção sobre o programa foi justamente o comentado anteriormente: o encontro entre os campos da Educação, da História e do Ensino de História. Este cruzo apareceu diversas vezes nas conversas quando as professoras falavam sobre as suas motivações de ingressarem nele. Como neste trecho da professora Evelyn Lucena, da segunda turma do ProfHistória:

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

Lucena nos mostra como o cruzo apresentado no parágrafo é fruto de um caos. Pode-se imaginar que exista uma certa naturalidade ao pensar a relação entre Educação, Ensino de História e a História, mas na realidade essa relação sempre foi hierarquizada. Dentro dessa visão, disciplinar escolar História não é detentora de saberes, ou possui saberes menores em relação a História enquanto ciência, com base em uma dicotomia que é apresentada a jovens estudantes como Lucena através da frase “você quer ensinar ou quer escrever a História do Brasil?”, localizando a cultura escolar em lugar de subordinação.

A história do Ensino de História nos mostra a constituição hegemônica de uma disciplina escolar, que surgiu no século XIX para difundir a narrativa genealógica do Estado brasileiro, tendo como espaços institucionais o Imperial Colégio de Pedro II e o Instituto Histórico e

Geográfico Brasileiro (IHGB), com apenas 10 meses de intervalo entre a criação do primeiro e a fundação do segundo.

No remoinho das tensões e incertezas que circundavam o recém-criado Estado do Brasil, a instituição do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cumpria uma tarefa política fundamental, a de construir a nação brasileira, de soldar as fissuras existentes entre as províncias, herança do passado colonial, e o cimento a unir os díspares no todo nacional seria o humanismo, lido na versão de Bernardo de Vasconcelos, um conceito de humanismo assentada no estudo dos autores clássicos (Guimarães, 1998, p. 5).

Nesse contexto, o papel da disciplina escolar História passa a ser enxergado como uma reprodução da História produzida pelos historiadores do IHGB. Mesmo um século depois quando o então Ministro Capanema faz sua grande reforma universitária, esta realidade se mantém, pois segundo a historiadora Côrtes (2020, p. 14):

Seu projeto acadêmico ambicionava uma educação universalista e integradora, que, entretanto, e simultaneamente, distinguia, seccionando numa hierarquia tácita, a carreira científica da vocação para o magistério. Com efeito, embora legalmente tivesse a pesquisa como seu objetivo, as atividades da investigação em História continuaram restritas aos tradicionais institutos históricos, pois o foco da FNFi foi prioritariamente voltado à formação para o magistério – alvo que se tornou padrão para as faculdades de Filosofia nas décadas de 1930 e 1940.

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

As marcas desse pensamento seguem com força nos dias de hoje. A professora Fernanda Moura conta que não é raro ouvir de colegas que não se identificam com o título de historiador/a, espelhando mais uma vez a dicotomia ensino-pesquisa. E o mesmo pensamento reverbera no âmbito da pesquisa. Segundo ela, as professoras pensam que: *“Uma pesquisa sobre Ensino de História não passaria num Programa de História. Em um Programa de Educação a gente também fica achando que não vão aceitar o que queremos fazer”*. Acredito que é nesse ponto em que se insere parte da resistência encontrada pela professora Marieta de Moraes em relação a seus pares e que foi relatada pela mesma no capítulo anterior.

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

Fiquei até 2016 fora da academia. Em 2016 eu entrei para o ProfHistória. Eu meio que não esperava, achava que a academia não era o meu lugar e que como já tinha 10 anos de sala de aula, já entendia tudo. Eu “quebrei a cara”, porque aprendi muito

no mestrado. Eu valorizo enormemente o meu mestrado porque eu tive contato com outras experiências, com outras realidades. As minhas aulas deram um salto a partir do mestrado.

Braga me lembrou a máxima dita nos terreiros cariocas de que Exu faz o erro virar acerto e o acerto virar erro. O ProfHistória enquanto encruzilhada faz da prática uma arma teórica e de toda teoria um método prático, como nos diz Braga:

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

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

Quando Simas e Rufino pensam a educação a partir da síncope, eles veem uma forma de superar o cânone ocidental, de encantar a educação e afastá-la do carrego. Para isso, definem que a “educação deve gerar gente feliz, escrevendo [...] fazendo ciência e gingando com gana de viver” (Simas; Rufino, 2018, p. 19). Portanto, o ProfHistória está operando na fresta, pela síncope, encantando o cruzo ensino-pesquisa pra transgredir¹⁰ o cânone, reencantando tanto à docência quanto a pesquisa, a partir das trajetórias docentes, das vivências, das experiências das professoras que centram parte de suas identidades na sala de aula.

Retornemos à fala de Braga para podermos observar várias dimensões diferentes da importância da sala de aula no trecho anterior. A que está em maior evidência está no fim do texto, quando Braga associa o fato das discussões nas aulas serem geradas a partir de diálogos que possuem como pontos de partida textos teóricos previamente escolhidas pelo docente da disciplina com as experiências práticas das discentes. Essa visão não é exclusiva dele, pois em todas as oito conversas sempre foi destacado positivamente o processo de diálogo entre os textos teóricos e as práticas das professoras.

Ao acompanhar algumas turmas do ProfHistória observarmos em lócus este fenômeno. Em todas as disciplinas que acompanhamos tal processo se fez presente e novamente elas apareceram nas conversas com alguns discentes dessas disciplinas, destacamos aqui a fala do professor Iuri Batista que entrou no programa na turma de 2022:

Tinha um fenômeno que acontecia na escola estadual que eu dava aula que era as minhas aulas eram as mais cheias. Porque os alunos viam que as minhas aulas eram para dialogar com eles. Meus colegas falavam, fulano falta muito, eu pegava meu diário e via que ele não faltava, e eu respondia que não tava entendendo e eles diziam que comigo era diferente. Eu comecei a perceber que eles viam o diálogo nas aulas. Aí é que tá a importância do ProfHistória para mim. Poder começar a dar aula com

¹⁰ “Transgredir-lo não é negá-lo, mas sim encantá-lo, cruzando-o a outras perspectivas. Em outras palavras é cuspi-lo na encruza” (Simas; Rufino, 2018, p. 19).

acesso a coisas que quando eu saí da graduação não tinha conhecimento. Hoje é mais fácil para mim pegar o trecho de um texto em PDF, no meu tablet, e ler e debater com os alunos. Só que o fato de eu ler textos de fontes primárias nas minhas aulas ajuda muito. Já fiz isso esse semestre e pretendo fazer no próximo nas minhas turmas: ler fontes primárias. Isso edificou as minhas aulas, foi diferente para meus alunos. Mesmo fazendo as disciplinas do ProfHistória nos horários que eu podia, não necessariamente escolhendo elas pelo meu tema de pesquisa. Mas elas dialogam sempre com a minha sala de aula. Consigo essas fontes nas aulas do ProfHistória através do professor ou dos meus colegas.

A potência desse encontro de práticas de ensino é multiplicada e ampliada quando se considera e reconhece a horizontalidade dos processos de ensino e aprendizagem. Naquelas salas de aula todos ensinavam e aprendiam. O que não significa desconsiderar a contribuição que o mestrado imprime no processo de formação de seus alunos-professores. Destaco que não é um acaso que aconteça este fenômeno em diferentes salas do programa, como me foi dito pela professora Ferreira:

Quando a gente tava fazendo o projeto tínhamos algumas ideias. Foi um projeto muito interessante do ponto de vista de que foi adicionado nele muitas experiências das pessoas, principalmente, de um núcleo que trabalhou muito junto na formatação das disciplinas, das linhas de pesquisa e também na ideia do que foi chamado de produto. Ninguém tinha muita a ideia de como fazer aquilo. Eu tinha alguma ideia por conta do mestrado lá do CPDOC, porque tinha que fazer algo aplicado, mas era muito diferente. Então o que a gente definiu era de que não íamos ficar ensinando conteúdo de História nas disciplinas. A ideia não era fazer um curso de atualização de conteúdo historiográfico. Tanto que as disciplinas que a gente tem são três disciplinas obrigatórias: História do Ensino de História, Teoria da História e Seminário de Pesquisa. Esta são as três disciplinas obrigatórias, sendo que Seminário de Pesquisa já é com foco na dissertação. As outras disciplinas são optativas, eletivas, que você pode escolher de acordo com seu interesse. Foi muito importante essa ideia de que queríamos fazer um curso de atualização como existem dezenas deles por aí.

Acredito que esta definição coletiva de não fazerem um curso de atualização do professor e sim dialogar com os saberes das discentes vem das trajetórias das docentes do programa que estão nesse debate há décadas, como vimos no exemplo da professora Ana Maria Monteiro. Durante a nossa conversa, Monteiro, falou um pouco sobre a pesquisa de sua vida, que se iniciou na sua tese:

Eu queria trabalhar com os saberes que os professores ensinam que era o Tardiff. Na época, me lembro que fui lendo o Tardiff e chegou uma hora que ele não me dava mais chão. Ele é sociólogo e é aquele negócio de saber temporal, mas que epistemologicamente ele não te dá elementos. Eu estava por aí meio sem saber por onde ir, até que teve uma coincidência onde uma colega da turma, a Cecília Borfes, que depois foi para o Canadá fazer um sanduíche com o Tardiff. Ela chega pra mim e diz assim: "olha aqui esse texto". O Tardiff tinha trabalhado o texto com ela durante um semestre lá. Ela me entrega o texto dizendo que era de um americano, do Schumann. Era um xerox que tava em inglês, mas ao ler ele me deu o que eu queria: ver como o professor trabalha operando os conhecimentos. Então eu tenho um capítulo na tese em que eu observo as aulas dos professores e um segundo capítulo onde eu vejo como o professor explica o que ele faz.

A tese de Monteiro foi de fato um marco no campo, inclusive, foi sobre essa pesquisa a fala da professora no encontro nacional da ANPUH mencionado pela professora Marieta de Moraes no capítulo anterior. O diálogo com o saber docente e com as trajetórias docentes das estudantes do ProfHistória é para mim um dos maiores acertos e um dos pilares do programa. Mesmo professores mais jovens e que não participaram do processo de concepção do programa dialogam com esta realidade, como é o caso do professor Francisco Gouvea, ou Chico como ele gosta de ser

chamado. Acompanhei uma turma dele no ano de 2022 e ao conversar com ele sobre a disciplina, foi-me dito que:

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

Gouvea nos ajuda a entender como as docentes do programa se colocam em um lugar que permite a construção de uma horizontalidade com as discentes, indo na direção contrária das expectativas negativas delas com a academia. Estas expectativas vêm do fato de as discentes encontrarem em alguns espaços acadêmicos uma visão de distanciamentos entre partes centrais de suas identidades, sendo assim, as professoras passam a questionar os motivos pelos quais estão na pós-graduação. As professoras têm uma visão acerca da pesquisa, mas não querem abrir mão ou se sentirem inferiores por serem docentes. Na verdade, querem que as suas trajetórias docentes estejam em diálogo constante com sua existência no mestrado. O professor Chico Gouvea também percebeu esse sentimento de “a academia não era o meu lugar” e tem uma visão otimista em relação ao ProfHistória:

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

O local de cura é o segundo ponto que aparece na fala anterior de Flávio Braga, aquele ponto escondido, que pode passar despercebido em um primeiro olhar, mas que percebi por ter sido afetado por todas as conversas com as professoras. O diálogo com as realidades docentes se manifesta também nas burocracias cotidianas do programa. Por exemplo, Braga afirma o quão incrível foi fazer disciplinas em quase todas as universidades do Rio de Janeiro, inclusive uma muito distante da sua residência e do seu local de trabalho. Essa fala pode parecer não tão importante em um primeiro momento, mas mostra um caráter excepcional do programa, que é o de permitir às discentes cursar disciplinas em quaisquer das trinta e nove universidades credenciadas do Programa. No ProfHistória, as discentes conseguem cursar disciplinas obrigatórias em universidades diferentes das quais estão vinculadas.

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

Primeiro porque pensamos que eles teriam dificuldades de desenhar esse projeto, principalmente porque a ideia do projeto era de aplicação em sala de aula. Segundo nós mesmos tínhamos dúvidas de como nós mesmos pediríamos isso, quais seriam as diretrizes para cobrar esse projeto? Além da dificuldade de fazer a correção coletiva de um processo de seleção a nível nacional. Porque teríamos de corrigir as provas

dos estudantes do Rio de Janeiro, do Tocantins, do Rio Grande do Norte, de Santa Catarina com os mesmos parâmetros. São realidades bem diferentes, tanto dos discentes quanto dos docentes do programa.

As docentes que pensaram o ProfHistória entenderam sua própria limitação e fizeram disso um dos pontos positivos mais falados pelas discentes. Se colocar nesse lugar de diálogo com a realidade docente é fundamental para o funcionamento positivo do programa. Ao estarem nesse local de diálogo, criam fortes laços forjados com as professoras a partir de uma valorização da profissão de professor de História. É assim que ocorre o reconhecimento mútuo entre as docentes e as discentes cambonas do programa, o que ajuda a superar a hierarquia de importância entre a pesquisa e o ensino. Esse processo é feito com a sala de aula como parte da encruzilhada, e para lidar com ela, ensino e pesquisa deixam de ser uma dicotomia e passam a ser um encontro, permitindo aos cambonos que façam o rodópio para reenxergarem suas salas de aula:

Afeta de várias formas, hoje eu uso várias coisas que aprendi na minha vivência no ProfHistória. Porque como eu acabou conhecendo essa produção, acabo utilizando. Por exemplo, a primeira atividade em sala de aula esse ano foi a aplicação de uma oficina de documentos que foi feita por uma mestranda do ProfHistória. Eu conhecia por conta das aulas e porque estou terminando uma pesquisa sobre as dissertações sobre ditadura e conheci essa pesquisa, decidi que era isso que ia fazer em sala de aula. Afeta pelo contato com os produtos, afeta porque eu tenho que ler para dar aula, afeta porque estou sempre lendo os trabalhos deles, estou em contato com as questões deles, lendo e ouvindo as ideias deles, então eu acho que é quase um ethos, uma lente do professor. A gente tá em qualquer lugar e afeta nossa sala de aula, a gente vê algo e pensa: “opa, isso eu trago!”. Então afeta porque a gente troca, afeta porque a gente conhece diferentes realidades.

A professora Alessandra Carvalho demonstra como as docentes do programa também se permitem ser afetadas pelas discentes do programa. Pode parecer que isso é mais recorrente com as docentes do programa que atuam na Educação Básica como a conversante, apesar de não ter como levantar essa informação de forma quantitativa, mas gostaria de apresentar um fato mencionado pelo professor Amílcar Pereira durante uma de suas aulas. No ano de 2022 acompanhei a turma de “Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais” oferecida pelo professor Amílcar Pereira no ProfHistória, no campus da UFRJ. No programa da disciplina feita pelo professor se encontrava uma aula sobre o uso do biográfico nas aulas de história. Foi durante essa aula que ele contou como a pesquisa da professora Fernanda Crespo, mestre da primeira turma do ProfHistória, foi a inspiração para o tema da aula. Pereira foi membro da banca de dissertação de Crespo, além de ter sido seu professor nessa mesma disciplina, durante a primeira turma. Foi assim que ele teve contato com a pesquisa dela sobre a figura de Laurentina de Campos Melo, uma figura até então desconhecida pelo próprio professor como ele mesmo relatou à turma.

Tais atitudes, posturas e os discursos das docentes do programa possuem grande impacto nas discentes, e estas sabem disso. Inclusive, algumas docentes também entendem a importância do seu papel nesse processo, e acreditam que ele é o coração do ProfHistória:

É diferente até de alguns mestrados profissionais, porque a essência é a de encarar o professor como um pesquisador mesmo. Tem alguns outros mestrados profissionais e tem aulas de conteúdos, que tem aquela coisa de reciclagem de conteúdos, de antigamente. No coração do ProfHistória está a ideia de que a aula vai partir do que você faz, a aula é sua, a vivência é sua, a prática é sua, a pesquisa é sua, então você tá no centro. Isso me permite que com o tempo as pessoas entendam que são as suas próprias experiências que elas vão analisar, porque elas já estão produzindo inovações, elas já estão identificando os problemas, embora ainda não tenham muito embasamento teórico. Mas eu acho que é isso mérito de quem fez o ProfHistória. Isso

é mérito do grupo inicial [...]. É o reconhecimento do lugar do saber docente, outra coisa, o estímulo ao fortalecimento da autonomia do professor, porque a autonomia cresce conforme você vai se apropriando de uma capacidade de analisar teoricamente e metodologicamente o seu trabalho. Isso é um pouco o centro do ProfHistória no Brasil inteiro. Não é uma coisa de vou te ensinar como, vou de atualizar na historiografia.

Carvalho ilustra bem a centralidade do saber docente que existe dentro do programa e como se busca um diálogo entre as diferentes realidades. A existência das conversas entre salas de aula é também percebida e valorizada como potência por docentes do ProfHistória. Muitos deles, inclusive, ocupam eles mesmos diferentes espaços de formação e trazem para a sala de aula do mestrado tantas outras salas de aula que frequentam, como é dito por Iuri Batista:

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

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

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

O conversante volta a tocar na ideia de que o ProfHistória não funciona como uma atualização de conteúdo historiográfico, mas vai além e destaca a importância do que os discentes do programa já fazem em suas salas de aula. A análise de Gouvea sobre o que chama de síntese histórica vai na direção das ideias defendidas pela professora Ana Maria Monteiro:

Reconhecemos, nas explicações sobre a política do café com leite, expressões do conteúdo pedagogizado (Shulman, 1987), elaborações para tornar possível o ensino/aprendizagem dessas noções. Nesse caso, temos um exemplo da transformação operada pelo professor para a realização de sua explicação. Nessa elaboração, ethos, pathos se articulam/configuram o logos - forma de mobilização de saberes para o seu ensino/aprendizagem em processo, no qual o professor utiliza seu conhecimento sobre as características culturais dos alunos para fazê-lo. Posicionamento crítico é afirmado ao longo da explicação, expressando uma das finalidades educativas do ensino desta disciplina escolar: desenvolver as possibilidades de participação política na sociedade (Monteiro; Penna, 2011, p. 203).

Mais uma vez nos deparamos com a importância das trajetórias e das pesquisas do grupo de docentes que pensou o ProfHistória para tornar tal concepção base de sua proposta pedagógica

e se repete nas falas das docentes com quem conversei e nas salas de aula que participei. Em uma destas salas de aula pude observar uma fala importante dita pelo discente Marcelo Solino que nos impressionou bastante. Durante uma das aulas de “Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira” dada por Gouvea na UERJ no ano de 2022, foi dito por Solino a seguinte afirmação de forma espantosa: “Então minha aula já é decolonial e antirracista?!?”. O impacto dessa frase está diretamente ligado à riqueza que uma frase tão curta pode guardar. Nela estão embutidas muitas camadas de significados que ajudam a ilustrar o que foi trabalhado nesse capítulo, principalmente, como uma sala de aula pode ser um espaço de reflexão sobre a prática docente de forma tão potente. Ao trabalharmos tanto a fala de Solino quanto a citação do texto de Monteiro e o trecho da conversa com Gouvea podemos entender que dentro do ProfHistória está uma visão que ajuda na construção de um emaranhado de salas de aula através das experiências que os professores trazem com eles para o terreiro do ProfHistória. Suas práticas diárias se fazem presentes, mesmo quando elas as subvalorizam por entenderem que suas práticas são o mínimo que poderiam fazer:

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

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

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

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

Considerações Finais

O ProfHistória é, a nosso ver, o produto da encruzilhada de diversas trajetórias docentes, desde daquelas que participaram ativamente da idealização do projeto até daquelas que frequentam diariamente as salas de aula do programa. Desse modo, acreditamos que o programa seguirá se modificando e sendo potencializado pelas trajetórias de cada docente que fizer parte dele. A potência do ProfHistória em construir uma sala de aula sobre a encruzilhada de diversas salas de aula e fazer de seus docentes e discentes professores camponos é um de seus maiores êxitos. Está na incompletude dos seres e seus saberes a marca indelével da nossa humanidade, portanto, é possível acreditar em uma aprendizagem transformadora da condição humana e é em sua dessa que o ProfHistória opera e se baseia em olhar para os cotidianos e miudezas existentes nas salas de aula daqueles que o constroem.

Referências

- Barros, E. C.; Valentim, M. C.; Melo, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 124-138, 2011. Doi: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2005.v2.84>.
- Côrtes, N. Setenta anos de história na UFRJ (1939-2009). *Phoênix*, v. 15, n. 2, p. 13-28, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/phoenix/article/view/33015>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- Ferraço, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, v. 98, p. 73-95, 2007.
- Ferreira, M. M. O ensino de história, a formação de professores e a Pós-graduação. *ANOS 90*, v. 23, n. 44, p. 21-49, 2016.
- Guimarães, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1998.
- 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.; 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. “Que história é essa?”: corpos-trajetórias na construção curricular do ProfHistória-RJ. 2024. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.
- Simas, L. A.; Rufino, L. *Flecha no Tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- Simas, L. A.; Rufino, L. *Fogo no Mato: A Ciência Encantada das Macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.