



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

EDNEIA XAVIER DE LIMA

**BIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA:
TRAJETÓRIA DE MAHOMMAH GARDÓ BAQUAQUA
NO ESTUDO DA DIÁSPORA AFRICANA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2020



EDNEIA XAVIER DE LIMA

**BIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA:
TRAJETÓRIA DE MAHOMMAH GARDO BAQUAQUA NO
ESTUDO DA DIÁSPORA AFRICANA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Cerveira de Sena

**CUIABÁ/MT
AGOSTO/2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

L732b LIMA, Edneia Xavier de.
BIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA : Trajetória de
Mahommah Gardo Baquaqua no estudo da diáspora africana /
Edneia Xavier de LIMA. -- 2020
123 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Ernesto Cerveira de Sena.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de
Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino
de História, Cuiabá, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Diáspora africana. 3. Biografia. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Biografia no Ensino de História: trajetória de Mahommah Gardo Baquaqua no estuda da diáspora africana

AUTOR (A): MESTRANDO (A) **Edneia Xavier de Lima**

Dissertação defendida e aprovada em **03 de agosto de 2020**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Ernesto Cerveira de Sena - Presidente da banca/Orientador(a)
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Prof(a). Dr(a). Bruno Pinheiro Rodrigues - Examinador(a) Interno(a)
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Prof(a). Dr(a). Neuma Brilhante Rodrigues - Examinador(a) Externo(a)
Instituição: Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Ana Carolina da Silva Borges - Suplente
Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis

Cuiabá/MT, 03/08/2020.



Documento assinado eletronicamente por **BRUNO PINHEIRO RODRIGUES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 04/08/2020, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ERNESTO CERVEIRA DE SENA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 17/08/2020, às 17:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **NILEIDE SOUZA DOURADO,**



Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT, em 17/08/2020, às 20:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Neuma Brilhante Rodrigues, Usuário Externo**, em 18/08/2020, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **EDNEIA XAVIER DE LIMA, Usuário Externo**, em 18/08/2020, às 23:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2722019** e o código CRC **BA0A79D2**.

Referência: Processo nº 23108.057309/2020-21

SEI nº 2722019

RESUMO

A formação histórica da atual população brasileira se deu principalmente por meio de um longo processo de interação entre povos da América, Europa e África, marcadas por constantes relações de conflitos e interesses. Grande parte dos povos da África, por exemplo, foram trazidos principalmente para a América em um longo movimento diaspórico, cujos deslocamentos massivos e forçados pelo oceano Atlântico atendia ao lucrativo comércio de escravos. As trajetórias individuais sobre as pessoas trazidas e escravizadas são pouco ou nada conhecidas e estudadas no ambiente escolar, predominando abordagens genéricas e, por vezes, de uma existência passiva. Nesse sentido, como é possível evidenciar os protagonismos? Nas últimas décadas, muitos historiadores têm investido no gênero biográfico enquanto fonte para produção historiográfica, por tratar das particularidades e especialmente por resgatar as histórias de vida das pessoas comuns e pouco visibilizadas. Com perspectiva renovada, a biografia enriquece os olhares e a compreensão sobre diferentes sociedades e tempos, pois considera as singularidades do cotidiano e o protagonismo das pessoas. A presente pesquisa objetiva apresentar uma metodologia alternativa para o uso dessa fonte biográfica em aulas de história com estudantes do ensino médio, contemplando o estudo da diáspora africana nas relações atlânticas. Buscou-se nas experiências de Mahommah Gardo Baquaqua uma contribuição para este estudo, personagem que se destacou por deixar uma narrativa de sua vida, publicada nos Estados Unidos em 1854, em que reporta o contexto de sua época, perpassando os diferentes espaços em que atuou. Trazido do ocidente da África, região em que nasceu, abordou aspectos da cultura de seu povo de acordo com sua perspectiva. Na América, mesmo escravizado, atuou além das expectativas impostas, resistindo de diversas maneiras para reafirmar a liberdade que já havia dentro de si. Baquaqua viveu no Brasil, Estados Unidos, Haiti, Canadá e Inglaterra, quase sempre em busca de meios para retornar ao seu povo. Em sua escrita, exibiu suas concepções, anseios, alegrias, conquistas, tristezas e dores, sentimentos pelos quais os estudantes do século XXI também convivem no seu cotidiano, embora seja em outro contexto. A presente pesquisa resultou na construção de uma Sequência Didática que servirá como aporte didático para as abordagens da biografia em aulas de história.

Palavras-chave: Ensino de História. Diáspora africana. Biografia.

ABSTRACT

The historical formation of the current Brazilian population took place through a long process of interaction between peoples of America, Europe and Africa, marked by constant relations of conflicts and interests. Much of the peoples of Africa, for example, were brought mainly to America in a long diasporic movement, whose massive and forced displacements across the Atlantic ocean served the lucrative slave trade. The individual trajectories about the people brought and enslaved are little or not known and studied in the school environment, predominant generic approaches and sometimes, of passive people. In this sense, how is it possible to highlight the protagonisms? In the last decades, many historians have invested in the biographical genre as a source for historiographical production, for dealing with the particularities and especially for rescuing the life stories of ordinary people and little seen. With a renewed perspective, the biography enriches views and understanding of different societies and times, because it considers the singularities of everyday life and the role of people. The present research aims to present an alternative methodology for the use of this source in history classes with high school students, contemplating the study of the African diaspora in Atlantic relations. The experiences of Mahommah Gardo Baquaqua contribute to this study, character who stood out for leaving an autobiography, published in the United States in 1854, in which he reports the context of his time, crossing the different spaces in which he worked. Brought from West Africa, region where he was born, addresses aspects of the culture of its people. In America, brought to be enslaved, acted beyond the expectations imposed, resisting in several ways to reaffirm the freedom that was within you; after passing through Brazil, the United States and Haiti, he arrived in England, place where he looked for ways to return to his people. In his writing, Baquaqua exhibited his conceptions, yearnings, joys, sorrows, pains and hopes, feelings for which 21st century students also live in their daily lives, but in another context. To carry out this proposal, the result of this research will be a Didactic Sequence and will serve as a didactic support for the approaches.

Keywords: History Teaching. African Diaspora. Biography. Following teaching.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por mais esta conquista em minha vida, se não fosse o refrigério nos momentos de angústia, possivelmente não teria conseguido. A rotina não foi fácil, permaneci lecionando durante todo o percurso e busquei cumprir os muitos papéis na vida diária. Em todos os momentos em que me abati e pensei em desistir, Deus por Sua maravilhosa bondade e presença em minha vida, me deu forças para continuar a ter esperanças.

Agradeço ao meu pai Edvaldo e a minha mãe Alice, pela educação que me deram, sei que fizeram tudo que puderam para me amparar, me proteger e me ensinar. Atribuo a eles a maior parte da minha formação e sou grata pelo amor incondicional. Agradeço a minha irmã Elaine, não só pelo incentivo em iniciar e terminar esta pós-graduação, mas por todo apoio que já tive até aqui, assim como de seu esposo Adriano. Sou grata ao meu irmão Eliziel e meu sobrinho Gael, dos quais mesmo distante não deixo de amar. Aos meus avós, sra. Antônia, sra. Delicia Francisca e o sr. Reinaldo, meus agradecimentos por me inspirarem. Em especial quero agradecer ao meu esposo, Jhonatan, pelo companheirismo, amor, paciência e encorajamento durante todo este percurso de mestrado, especialmente nos momentos de desânimo. Também agradeço ao Aparecido pelo companheirismo e amor dedicado à minha mãe, além do carinho que tem por mim e meus irmãos, tornando-se um grande amigo e parte da nossa família.

Ao meu orientador, prof. Dr. Ernesto Cerveira, agradeço pelas contribuições para construção deste trabalho, especialmente pela paciência, incentivo e persistência em me orientar, sei que não foi fácil ver a lenta produção e os longos períodos de silêncio e incertezas. Pensar o uso do gênero biográfico em aulas de história para a educação básica foi um grande desafio, do qual vi poucas possibilidades inicialmente. Com o passar do tempo fui me encontrando e aos poucos aprendendo a pensar outras práticas metodológicas das quais não estava habituada. Descobri, por fim, que esta fonte, apesar de sua complexidade, é enriquecedora para desenvolver o pensamento histórico e valorizar as ações humanas em diferentes tempos e lugares, especialmente das pessoas menos visibilizadas.

Agradeço a todos os professores da UFMT que contribuíram ricamente em cada aula ministrada no campus de Cuiabá. A atenção, paciência e competência que tiveram com toda a turma me motivaram a ser uma pessoa mais consciente, sensível e atuante,

especialmente enquanto professora de história. Agradeço em especial, ao prof. dr. Bruno Pinheiro Rodrigues e à prof.^a dra. Ana Carolina Borges que fizeram parte da banca de qualificação, apontando muitas questões importantes que ainda precisavam ser pensadas ou repensadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos idealizadores e membros do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, pela oportunidade de alcançar um título importante como este. Do lugar social a que pertenço, pensei ser impossível chegar até aqui. Que o ProfHistória possa ser ampliado pelas universidades públicas do país, se tornando cada vez mais acessível a um número maior de pessoas.

Também agradeço aos meus colegas mestrandos pelas ideias compartilhadas e os momentos que passamos juntos desde março de 2018. Agradeço especialmente a Vera e a Roberta, companheiras de ônibus, de residência temporária e de sala de aula, durante todo o percurso de estudo em Cuiabá. Sou grata pela amizade que acabamos construindo e por todo apoio e incentivo que me deram, principalmente nos momentos mais difíceis.

Agradeço também a dra. Glória Caroline, uma pessoa especial que me auxiliou nos momentos mais difíceis, o que resultou em uma prazerosa amizade e um apoio fundamental.

Não poderia deixar de agradecer a todos os estudantes que tive a honra de conhecer desde 2012, ano em que assumi as primeiras turmas em uma escola municipal do campo, na Sadia, distrito de Cáceres-MT. Em memória, também agradeço aos jovens cuja vida infelizmente foi interrompida no decorrer dos oito anos que leciono. É na sala de aula, junto a esses estudantes que convivo com tanta diversidade, aprendendo e compartilhando ideias, alegrias, tristezas, ânimos, desânimos, amores, desamores, questionamentos e silêncios.

Deixo também meu agradecimento em memória do autor Mahommah Gardo Baquaqua pelos relatos de sua trajetória. Desde quando iniciei a leitura comecei a pensar intensamente a minha própria vida e a sociedade em que vivo. Suas experiências de vida e os posicionamentos apresentados em sua narrativa são muito pertinentes para refletir o tempo presente, envolto de tantas inseguranças e retrocessos. Mas, assim como ele, lutemos por tempos melhores.

Também agradeço ao tradutor Marcelo Siqueira Gonçalves e as revisoras Thaynara C. N. Novais e Pâmela M. Marques pelo trabalho que realizaram na tradução da autobiográfica de Baquaqua para a língua portuguesa, em que me foi disponibilizada

a versão digital gratuitamente. Sem essa alternativa teria sido um desafio propor o uso dessa obra a estudantes da educação básica, considerando as diferentes realidades das escolas públicas brasileiras e também dos estudantes.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para que este trabalho pudesse ser pensado e construído.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CAPÍTULO I - A DIÁSPORA AFRICANA PARA A AMÉRICA NA DINÂMICA DAS RELAÇÕES ATLÂNTICAS	16
1.1 Diáspora Africana: experiências comuns na travessia atlântica	18
1.2 Protagonismos na América: resistências e contribuições	23
1.3 Transformação do escravismo: A "segunda escravidão"	30
2. CAPÍTULO II - A BIOGRAFIA COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	36
2.1 Reflexões epistemológicas sobre a construção da narrativa historiográfica por meio do gênero biográfico	37
2.2 Possibilidades metodológicas para o uso da biografia no ensino de história	44
2.3 Trajetória de Mahommah Gardo Baquaquá e possíveis leituras nas aulas de história	54
2.3.1 Lembranças familiares da vida na África	55
2.3.2 Tráfico no Atlântico e experiências na América	60
2.3.3 O que aprendemos com Baquaquá?	70
3. CAPÍTULO III - PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM USO DA FONTE BIOGRÁFICA	73
3.1 Reflexões sobre desafios metodológicos no ensino de História	73
3.2 Sequência Didática como instrumento de aprendizagem	77
3.3 Proposta de sequência didática para o estudo da diáspora africana: biografia como fonte histórica	81
3.3.1 PRIMEIRA ETAPA: Apresentação, atividade diagnóstica e problematização da fonte biográfica	84
3.3.2 SEGUNDA ETAPA: A escravidão no contexto da diáspora africana	102
3.3.3 TERCEIRA ETAPA: Diáspora africana	109
3.3.4 QUARTA ETAPA: Quais memórias familiares caminham com você?	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

INTRODUÇÃO

O ensino de história dos povos africanos e afro-brasileiros na educação básica, pautados na lei 10.639/03¹ que consolida o dever e a importância desse ensino, tem sido objeto de pesquisa de grande parte das produções acadêmicas. Apesar dos dezessete anos da promulgação da referida lei, acompanhados de numerosos debates e vasta produção acadêmica, muitos aspectos ainda necessitam de atenção. A presente pesquisa se atém às questões metodológicas e busca alternativas para romper com práticas de ensino tradicionais que, por vezes, resultam em um ensino decorativo e pouco significativo para estudantes, como critica Catelli Junior, entre outros historiadores.

Para o autor, a história tem muito a oferecer aos estudantes quando deixa de ser tratada como disciplina “decorativa” de fatos e datas, e passa a mostrar possibilidades de escolhas em relação ao presente, ou ainda, quando ensina a perceber intencionalidades e encontrar sentidos ou significados nos fatos ocorridos; instigando a problematização e a interpretação. Desse modo, “aprender história significa ser capaz de buscar respostas a perguntas/problemas sobre um período específico ou podem extrapolar esse período fazendo relações com o presente.”²

Nesse sentido, a presente dissertação propõe o uso do gênero biográfico pela perspectiva renovada que rompe com a cronologia ordenada, coerente e estável sobre a vida dos indivíduos, como defendem Levi³ e Bourdieu⁴. Nas últimas décadas a biografia revelou-se uma fonte privilegiada para o ensino de História, pois evidencia o protagonismo das pessoas em diferentes tempos, espaços e sociedades, despertando interesses de públicos variados. Conhecer histórias singulares a partir da problematização pode sensibilizar e instigar os estudantes a pensar e compreender seu próprio tempo e contexto social, além de refletir sobre sua própria atuação e composição identitária.

¹ A lei 10.639/03 contribuiu no sentido de consolidar a importância e a obrigatoriedade da inserção do estudo de história e cultura afro-brasileira para o ensino fundamental e médio no âmbito de todo o currículo escolar. A lei 11.645/08, que alterou a lei 10.639/03, incluiu o ensino de história e cultura indígena e acrescentou a História da África e dos africanos, com intuito de resgatar as contribuições desses povos no aspecto social, político e econômico pertinente à história do Brasil. BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10639.htm> Acesso em 21 de maio de 2018.

² JUNIOR, Roberto Catelli. *Temas e linguagens da história: ferramentas para sala de aula no ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2009. p. 8.

³ LEVI, Giovanni. *Usos da biografia*. In: Amado, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006 pp. 167-182.

⁴ BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: Amado, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006 pp. 183-191.

Para abarcar a dispersão forçada de milhões de pessoas trazidas da África para a América, recorremos a um livro publicado em 1854 nos Estados Unidos, que se tornou mais conhecido recentemente e narra a história de um homem chamado Mahommah Gardo Baquaqua. Trata-se de uma biografia que contempla situações vividas desde as memórias familiares na África, perpassando pelas experiências da captura, travessia e desembarque no Brasil, até sua escravização, conquista de liberdade com relação ao escravismo, além de sua luta pelo fim do escravismo, pela defesa da igualdade e cidadania das pessoas negras. Sua trajetória destaca-se por ter relatado sua vida com base em seu protagonismo, descrevendo suas ações de resistências às condições degradantes impostas. As reflexões e posicionamentos sobre a prática escravista evidenciam sua luta, e a própria biografia é uma ação de resistência, pois tem a finalidade de perpetuar sua história para que não se perdesse ou caísse no esquecimento, assim como ocorreu com tantas pessoas escravizadas que não tiveram uma oportunidade como esta, de expor a sua versão sobre aquilo que estavam vivendo.

Pensar o uso da fonte biográfica na diáspora africana em aulas de história da educação básica desperta algumas indagações: Por que estudar a diáspora africana? De que modo é possível pensar historicamente a diáspora africana a partir das singularidades? Como a fonte biográfica pode contribuir para a construção de um pensamento histórico que seja significativo para os estudantes? Como instigar a problematização desta fonte histórica? Essas questões motivam o desenvolvimento da pesquisa e nortearam os três capítulos que a compõem.

O primeiro capítulo da dissertação intitulado “A diáspora africana para a América na dinâmica das relações atlânticas”, apresenta-se dividido em três subtítulos. O objetivo do capítulo é contextualizar a diáspora africana com base em pesquisa bibliográfica, apresentando os interesses e conflitos que envolveram a comercialização massiva de escravos no Atlântico, além de reconstituir os protagonismos da população negra no Brasil referente às lutas contra a escravização e em prol da igualdade nos seus amplos sentidos. O capítulo se encerra conceituando a “segunda escravidão”, termo recentemente utilizado por alguns historiadores para diferenciar dois momentos distintos do sistema escravista na América, sendo o primeiro de 1520 a 1800 e o segundo de 1800 a 1888 aproximadamente, pautado nas ideias de Tomich e Blackburn, principalmente.

A expressão “segunda escravidão” contribui para a compreensão de que a escravização nos primeiros séculos do sistema escravista favorecia especialmente as

metrópoles europeias, considerando a lucratividade que possuíam com suas colônias. Em fins do século XVIII e início do século XIX, com os processos de emancipação das colônias americanas, um novo posicionamento sobre o comércio de escravos no Atlântico foi visto por parte das metrópoles, quando perderam o controle político e econômico que antes possuíam. Nessa nova fase, denominada “segunda escravidão”, não houve redução no tráfico de escravos, apesar das pressões inglesas. Ao contrário, o comércio de escravos foi intensificado nas décadas seguintes, favorecendo mais intensamente os proprietários de terras ou antigos colonos. O sistema escravista na América tornou-se insustentável na medida em que aumentavam as revoltas de escravizados ou mesmo dos que estavam na condição de livres ou libertos, pois resistiam de diversas maneiras ampliando suas estratégias individuais ou coletivas.

As possibilidades de uso da fonte biográfica na produção historiográfica e no ensino de história são temas do capítulo II, com o título “A Biografia como fonte para o ensino de história”. As principais bases teóricas que sustentam essas possibilidades pautaram-se em Levi, no artigo “Usos da biografia” e Bourdieu em “A ilusão biográfica”. Para pensar o ensino de história com uso desta fonte recorreu-se a algumas produções acadêmicas tanto de pesquisadores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História quanto de outras pós-graduações, entre elas, Rovaris, Carino, Galvão, Silva, Monteiro e Méndez, entre outros, que contribuem para pensar em alternativas didáticas. O capítulo apresenta, por fim, a trajetória de Mahommah Gardo Baquaqua, com uma breve narrativa de sua biografia, além das contribuições de Paul Lovejoy que desenvolveu pesquisa juntamente com Robin Law em busca de pistas sobre a trajetória do personagem.

Por fim, o capítulo III “Proposta de Sequência Didática (SD) com o uso da Fonte Biográfica” apresenta o produto final desta pesquisa, ou seja, uma proposta didática que resultou na construção de atividades planejadas para quatro etapas de desenvolvimento dirigidas ao ensino médio. Para compreender o conceito e algumas estruturas importantes de uma Sequência Didática, recorreu-se a Antoni Zaballa, que também contribui para pensar o processo de ensino-aprendizagem. A SD foi planejada para quatro etapas, organizadas de acordo com os seguintes temas: 1. Apresentação, atividade diagnóstica e problematização da fonte biográfica, 2. A escravidão no contexto da diáspora africana, 3. Diáspora africana, 4. Quais memórias familiares caminham com você? Todas essas etapas formam a unidade didática com o seguinte

tema central: A Trajetória de Mahommah Gardo Baquaqua no estudo da Diáspora Africana.

Este tema central, partindo da história de Baquaqua, tem como principal objetivo o reconhecimento da própria identidade e a valorização das histórias dos antepassados africanos que contribuíram para a formação histórica, econômica, social, política, cultural, entre outras, no continente americano, especialmente no Brasil.

Perceber as contribuições africanas e orgulhar-se delas é um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento desta proposta didática, afinal, conforme Marina de Mello e Souza herdamos muitas heranças: “[...] amorenou a nossa pele, alongou nossa silhueta, encrespou nossos cabelos e nos conferiu a originalidade de gestos macios e requebrados.”⁵ Além dos traços físicos, é possível citar ainda as contribuições no vocabulário, na arte, na religiosidade, nos costumes, nas formas de pensar e viver, incorporados no cotidiano ao longo de muitos séculos.

Outro objetivo também importante é o de promover o exercício de pensar historicamente, de modo a reconhecer-se como pessoa atuante na sociedade. Incentivá-los a perceber que suas ações constituem o “fazer história”, assim como o protagonismo de Baquaqua, cujas experiências narradas se tornaram importantes para compreender muitos aspectos da história da diáspora africana, por exemplo. Esta é uma das principais funções do ensino de história.

⁵ SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. 1 ed. - São Paulo: Ática, 2014. p. 07.

CAPÍTULO I

A DIÁSPORA AFRICANA PARA A AMÉRICA NA DINÂMICA DAS RELAÇÕES ATLÂNTICAS

O termo “diáspora africana” tem sido utilizado para tratar sobre os processos de dispersão de povos da África em direção a outros continentes. Segundo Santos, esses deslocamentos ocorreram (e ocorrem) por diversas razões, podendo ser forçados por motivos de escravização, guerras, perseguições, desastres naturais; ou de forma espontânea, motivados por desemprego ou busca de melhores oportunidades.⁶ Pelo Atlântico, o número de povos trazidos para a América no contexto do escravismo, varia entre cinco e dez milhões de pessoas até o século XIX, o que expressa uma emigração massiva da África.⁷

O autor Jaime Pinsky alerta sobre o equívoco de dizer que a população negra veio para o Brasil ou outros atuais países da América, durante a vigência do sistema escravista. O verbo neste modo se refere a uma ação voluntária e mascara o tráfico forçado de milhões de africanos que foram trazidos propositalmente para fins de exploração de sua mão de obra. Não eram convidados a se direcionar ao litoral e embarcar nos navios, mas eram capturados, acorrentados e transportados em situações degradantes.⁸

Diante do exposto, Santos observa-se que

[...] a palavra *diáspora* tem servido para múltiplos usos, por exemplo, como conceito nos estudos culturais e pós-coloniais e como motivo de identificação étnico-racial na busca do *paraíso perdido* dentro e fora da África. Também tem se prestado aos interesses políticos, ideológicos e econômicos que buscam aglutinar e, em alguns casos, levar de volta para o continente de origem, africanos e afro-descendentes espalhados por todo o globo terrestre.⁹

A presença africana na América trouxe grandes contribuições para a formação populacional, cultural, desenvolvimento econômico, construção material e muitos outros elementos. Por outro lado, o modo como foram inseridos na América, a partir da

⁶ SANTOS, José Antônio. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, JR, org. *Desvendando a história da África* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 181.

⁷ Idem, *Ibidem*, p. 182.

⁸ PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 23

⁹ SANTOS, José Antônio. *Op. cit.* p. 181.

escravização, foi uma das ideias mais danosas para as relações humanas, pois mesmo após a decadência do sistema escravista, mantiveram-se relações excludentes, racistas e desiguais, desvalorizando e invisibilizando suas contribuições e seus feitos. A historiografia mais recente que trata sobre este longo período da história da América, tem contribuído para repensar esse cenário, despertando para outras perspectivas com relação ao papel desempenhado pelas populações africanas e descendentes. Esses novos olhares ajudam a reconhecer e valorizar a contribuição dos antepassados africanos, além de resgatar memórias antes desconhecidas e abafadas pelas perspectivas eurocêntricas, trazendo assim, narrativas que contemplem as versões dos próprios africanos e descendentes.

Neste capítulo abordaremos sobre as relações conflituosas causadas pelo tráfico de escravos no Atlântico, bem como o protagonismo dos escravizados que agiram e reagiram diante das condições impostas. Ademais serão tratadas as contribuições dos antepassados africanos para a formação do Brasil, além das lutas empreendidas em prol de igualdade de direitos, cidadania e outras causas. As reflexões aqui abordadas colaboram para compreender como essas questões são importantes para rebater o discurso da democracia racial, que defende que as relações entre senhores e escravizados eram harmônicas e cordiais, e que o Brasil escapou do racismo após o fim do sistema escravista. Tal posicionamento ainda é defendido por setores da sociedade atualmente, a fim de sustentar seus interesses.

Por fim, será exposto um conceito defendido por diversos pesquisadores, como Tomich e Blackburn, sobre duas fases distintas do sistema escravista na América. A primeira perdurou do início do sistema colonial até por volta de 1800, em que a escravidão era lucrativa não apenas para donos de terras e para traficantes, mas principalmente para as metrópoles, pois recebiam impostos pelo número de escravizados. Os processos de emancipação na América com relação às metrópoles resultaram em uma nova fase do sistema escravista, pois este sistema não se findou com os discursos de liberdade e autonomia defendidos pelos segmentos sociais interessados na emancipação dos territórios americanos. A esta segunda fase, entre 1800 e 1888, os pesquisadores denominaram de “segunda escravidão”, uma vez que se verificou a manutenção e intensificação do sistema escravista, atendendo novos interesses.

Neste sentido, buscamos promover uma reflexão teórica das seguintes questões: Como o comércio de escravos se estabeleceu enquanto um dos aspectos das relações

atlânticas? Como os antepassados africanos atuaram diante do sistema escravista na América? O que a história da diáspora africana nos ensina?

Dessa forma, iniciaremos no próximo subtítulo as reflexões sobre as motivações que levaram à intensificação das capturas na África e o estabelecimento do comércio de escravos nos litorais da América e África, principalmente.

1.1 Diáspora Africana: Experiências comuns na travessia atlântica

Como bem afirmou Kabenguele Munanga, o tráfico negreiro marcou a história da humanidade de forma trágica, por retirar à força milhões de pessoas de suas raízes, levando-as para continentes desconhecidos em condições deploráveis a fim de subjugar-las. As consequências negativas foram diversas, como a permanência de relações conflituosas marcadas pelo racismo, estereótipos, desigualdades e exclusões.¹⁰

Nas relações atlânticas, o tráfico de pessoas destinou-se, inicialmente, ao trabalho forçado na Europa, no entanto, tornou-se expressivo nas lavouras das colônias portuguesa, espanhola e inglesa, com início na primeira metade do século XVI. Havia muitos interesses envolvidos nesta prática, principalmente o de cunho econômico, pois era neste comércio lucrativo que muitos impetravam vantagens, entre eles, proprietários de terras na América, traficantes e comerciantes da África, América e Europa, além das metrópoles europeias que lucravam com o número de escravos e com as produções agrícolas em suas colônias.

A escravidão é uma prática antiga e existiu em diferentes sociedades e continentes. Apesar de elementos semelhantes, muitas características as diferenciaram conforme a sociedade, a época e o lugar. A escravidão pode ser conceituada de diferentes maneiras, consideremos a definição do historiador Jaime Pinsky, que compreende escravidão como uma forma de relação entre pessoas, em que uns sujeitam outros enquanto propriedade e buscam impor a sua vontade em detrimento da vontade do outro.¹¹ Tanto na África quanto na América e Europa, as relações entre as pessoas que escravizavam e as que eram escravizadas foram marcadas pela violência em suas diversas formas, com intuito de sujeição, ou seja, submissão daqueles que iriam desempenhar o trabalho sem receber remuneração e condições dignas para sua

¹⁰ MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo*: História, línguas, culturas e civilizações. 3. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2012, p. 80.

¹¹ PINSKY, Jaime. Op. cit. p. 11.

sobrevivência. A dominação de pessoas foi, portanto, a estratégia encontrada para garantir maiores lucros na exploração das terras também dominadas.

A diáspora africana nas relações atlânticas contou com interesses mútuos e acordos firmados, em que a prática de escravização já existente na África possivelmente foi um caminho ou abertura para a comercialização cada vez mais intensa entre traficantes da África, Europa e colonos da América, que perdurou nos séculos seguintes¹². Segundo Pinsky é importante reconhecer que o comércio de escravos no Atlântico se diferenciou em número e forma da escravização já existente na África.

Foi notável que a escravização na América resultou em grandes conflitos nas sociedades do interior da África, pois as invasões e capturas de pessoas de todas as idades tornaram-se mais recorrentes e mais violentas para sustentar a mão de obra adotada nas colônias e os lucros oriundos desta prática. Passou a vigorar uma insegurança entre os membros de cada sociedade, que temia a possibilidade de ser vendido como escravo por interesses dos membros de seu próprio grupo ou por relações conflituosas entre as sociedades próximas, o que gerava redução demográfica e déficit na produção econômica. Segundo Souza:

Do século XVII ao XIX a Costa da Mina, ou golfo do Benin, foi uma das principais regiões fornecedoras de escravos para os mercadores atlânticos. Ali algumas cidades-estado, muitas delas controladas pelo Daomé e por Oió, eram as bases nas quais se davam as trocas entre comerciantes africanos e europeus, cada um interessado nas mercadorias que o outro oferecia.¹³

Como afirma a autora, as relações entre comerciantes na costa da África consolidaram-se em torno de alianças, acordos, trocas culturais, privilégios e interesses diversos. Os capitães dos navios presenteavam chefes locais ou os representantes dos chefes que viviam no interior; suas filhas, por vezes, uniam-se aos comerciantes e administradores da Costa, fortalecendo as alianças; fortalezas de pedra eram erguidas, barracões eram construídos e portos eram abertos¹⁴. O que se viu nas relações atlânticas foi uma grande estrutura econômica que era alimentada pelas capturas no interior da África, com fins meramente lucrativos e de poder.

Segundo Pinsky, as primeiras experiências no comércio de escravos entre portugueses e africanos já ocorriam desde 1441 “quando Antão Gonçalves regressou de

¹² PINSKY, Jaime. Op. cit. p. 21.

¹³ SOUZA, Marina de Mello e. Op. cit. p. 57.

¹⁴ Idem, Ibidem, p. 58-59.

uma expedição ao Rio do Ouro, carregando consigo meia dúzia de azenegues capturados na costa do Saara, na África, para o infante D. Henrique”.¹⁵ Este comércio, inicialmente, seguiu para a Europa para suprir mão de obra tanto no campo, quando na cidade, devido à redução populacional em Portugal causada por epidemias, guerras e viagens ultramarinas.

Inicialmente, o comércio de escravos no Atlântico ocorria esporadicamente, pois o foco das expedições marítimas era encontrar metais preciosos e especiarias para serem comercializadas na Europa. Posteriormente, esse comércio despertou o interesse dos portugueses que encontravam mercado consumidor em Portugal e outros reinos europeus para inserir a mão de obra escrava nos trabalhos agrícolas e domésticos. Em pouco tempo, adotaram essa prática escravista nas colônias americanas, quando as atividades agrárias, mineradoras ou pecuárias tornaram-se fontes de riquezas das metrópoles. No Brasil, destacam-se ainda as dificuldades encontradas pelos colonos no uso da mão de obra escrava indígena, em razão de resistências, proibições da metrópole e mortes em massa causadas por doenças. Segundo o autor, a comercialização de africanos despertou cada vez mais o interesse dos negociantes portugueses, que os viam como “produtos” inesgotáveis. Para os portugueses essas atividades permitiam

[...] abastecer Espanha e Itália e, principalmente, as ilhas mediterrâneas produtoras de açúcar e, em seguida, suas próprias ilhas atlânticas – Madeira, São Tomé, Açores e Cabo Verde. Não será exagero dizer que, no decorrer do século XVI, já se podem encontrar vários dos elementos integrantes da grande lavoura escravista, que se desenvolveria mais tarde no Brasil: traficantes, proprietários, escravos africanos – força de trabalho e mercadoria – e grande lavoura açucareira.¹⁶

A intensificação do comércio e a utilização de mão de obra escrava na América, em dimensões jamais vistas anteriormente, se consolidaram após o século XVI, alterando as relações políticas, econômicas e culturais entre os três continentes em questão. Muitos fortes erguidos tornaram-se locais exclusivos de compra e venda de escravos, intensificando as capturas no interior do continente e dispersando suas populações. Segundo Pinsky, os intermediários capturavam africanos movidos por inimizades ou unicamente por interesses comerciais, em que “a moeda de troca eram tecidos, trigo, sal e cavalos; cada um destes chegava a valer vinte bons futuros

¹⁵ PINSKY, Jaime. Op. cit. p. 13.

¹⁶ Idem, Ibidem. p. 14

escravos.”¹⁷ Posteriormente, a moeda de troca foi se alterando, conforme a temporalidade e os interesses dos traficantes, entre elas, armas, aguardente ou tabaco.

Sobre a abertura de feitorias no litoral da África, o autor explica que sua principal função “era reunir um grupo de cativos que ficavam aguardando o navio e não o contrário.”¹⁸ Essa estratégia evitava a perda de tempo, pois os navios tinham que parar de porto em porto até completar a carga, mas com as feitorias as pessoas capturadas ficavam aglomeradas em um depósito construídos de madeira ou de pedra.

De acordo com Munanga, a diáspora africana levou os povos que habitavam o sul do deserto do Saara, região também chamada de África Subsaariana, a percorrer forçadamente três principais caminhos: “Ásia, Europa e América, por meio de três rotas principais: oriental (pelo Oceano Índico e Mar Vermelho), rota transaariana (pelo Deserto do Saara) e a rota transatlântica (pelo Oceano Atlântico).”¹⁹ Enquanto os árabes foram os responsáveis pelo tráfico nas rotas oriental e transaariana entre os anos 600 e 1900, a rota transatlântica foi marcada pela presença de europeus.

Munanga apresenta cinco etapas no processo de tráfico, sendo a primeira iniciada pela captura traumática dos povos no interior da África; em seguida a locomoção até os portos do litoral africano; a terceira, o confinamento dos povos capturados até que os navios negreiros chegassem; a quarta, a difícil travessia pelo Atlântico nos navios tumbeiros, por fim, a quinta etapa era o confinamento e preparação das pessoas depois do desembarque nos portos do litoral da América, para serem posteriormente vendidas. O número de mortos na travessia oceânica atingia números alarmantes, aproximadamente metade dos capturados não conseguia sobreviver, sendo lançados na água diariamente.²⁰ Sobre essa travessia, o autor ressalta que:

Foram milhões de homens e mulheres arrancados de suas raízes que morreram nas guerras de captura na própria África, nas longas caminhadas para os litorais de embarque, nas condições de confinamento, falta de comida e higiene nos armazéns humanos construídos nos portos de embarque da carga humana, na travessia, enfim, nas condições de trabalho e de vida reservadas a eles nos países de destinos que ajudaram a construir e a desenvolver.²¹

¹⁷ PINSKY, Jaime. Op. cit. p. 14.

¹⁸ Idem, Ibidem, p. 34.

¹⁹ MUNANGA, Kabenguele. Op. cit. p. 80.

²⁰ Idem, Ibidem, p. 81.

²¹ Idem, Ibidem, p. 91

Conforme o autor, o tráfico resultou nitidamente em uma precarização da vida de milhões de africanos que, além de conviver na condição de escravo devendo obediência e trabalhos diversos, ainda lidavam com a violência, insalubridade e periculosidade a que eram expostos diariamente. Desde a captura até à exploração da mão de obra, lutavam constantemente pela sobrevivência e por alguma dignidade.

Se as capturas no interior da África já eram traumáticas para os africanos, que se viam conduzidos em massa para os portos no litoral, a travessia pelo Atlântico nos navios chamados tumbeiros constituiu-se de um trauma ainda maior. Em meio à fome, sede e frio, muitos não resistiam às péssimas condições durante as viagens e eram lançados ao mar. Mesmo com as perdas, os traficantes ainda alcançavam grandes lucros e continuavam com o infame comércio.

Na colônia portuguesa, após o desembarque nos portos, os escravizados eram expostos nas feiras a fim de serem analisados e comprados por proprietários de terra, principalmente. Nos portos, tentavam destruir qualquer vínculo que possuíssem com os povos de mesma origem²², para isso, eram espalhados propositalmente “[...] indo uns para o Nordeste, outros para o Sudeste, ou, quando numa mesma região, quilômetros rurais os mantinham afastados em fazendas distantes”.²³ A intenção era levá-los ao desenraizamento de suas origens, de suas culturas e seus valores; o que em parte ocorreu, mas em outra, não alcançaram os objetivos pretendidos, já que os povos africanos preservaram e reelaboraram muitos elementos vinculados às suas origens, como, por exemplo, aspectos linguísticos, religiosos, modos de ser e realizar as atividades, recorrendo aos saberes e técnicas aprendidas com os povos de origem na África.

A maioria dos escravizados na América era encaminhada para o trabalho no campo, nos imensos latifúndios de cana de açúcar, algodão, cultivo de café, entre outras atividades, conforme demandas econômicas em cada período.

De acordo com Pinsky, nos campos os proprietários e sua equipe delegavam horários, funções ou ritmos de trabalhos. “A complexidade e mesmo a diversidade das atividades de um engenho exigiam um número bastante expressivo de braços”.²⁴ Por volta de 1820, a mão de obra escrava agregada nas lavouras passou a se concentrar na

²² PINSKY, Jaime. Op. cit. p. 32.

²³ SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. *Quilombos: identidade e história*. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012, p. 102.

²⁴ PINSKY, Jaime. Op. cit. p. 24.

produção de café, com leve redução da produção de açúcar, ainda assim, empregava-se grande número de escravos.

Neste novo ambiente, os povos da África trazidos forçadamente se viam obrigados a se adaptar a exploração de sua força de trabalho, recebendo alimentação e vestes precárias, habitando senzalas insalubres, enfrentando tratamentos hostis quando não se sujeitavam ou mesmo quando se sujeitavam. A dificuldade em compreender a língua falada pelos portugueses, colonos e os demais africanos escravizados era outro fator que os isolavam e reprimiam, essas questões, aliadas ao sentimento de angústia, medo e dor que os acompanhavam desde o traumático trajeto de captura e travessia atlântica resultavam em revoltas, motivando ações específicas que inicialmente eram individuais, mas que posteriormente se tornaram coletivas.

As experiências comuns vividas pelos escravizados na América construiu, gradualmente, uma espécie de identidade comum: a de povos que foram dispersos de seu continente de origem, e que de norte a sul da América eram vítimas da exploração, da desigualdade social e dos tratamentos que tentavam coisificá-los. Não tardou para que as reações se intensificassem e a busca por liberdade se tornasse outra característica resultante da diáspora africana. Abordaremos a seguir a luta contra o cativo e o protagonismo dos antepassados africanos.

1.2 Protagonismos na América: resistências e contribuições

As diversas formas de resistências dos africanos empreendidas na América têm sido objeto de estudo por parte de pesquisadores que buscam compreender as ações e reações frente às condições de escravização ou de liberdade, resgatando memórias dos protagonismos que há tanto tempo foram abafados pelas perspectivas de narrativas eurocêntricas. No campo do ensino de história, essas abordagens também contribuem para refletir a trajetória dos antepassados africanos buscando novas concepções sobre suas ações no passado e seus impactos no presente.

Segundo Santos, desde o primeiro século de escravidão no Brasil pouco se conhecia sobre as populações africanas e sua diversidade, em razão dos olhares etnocêntricos dos portugueses e descendentes estabelecidos no litoral, assim como a Igreja, que evidenciavam preconceitos e estranhamentos. Mesmo com as tentativas de desumanizá-los, “os africanos na diáspora buscaram a criatividade e a organização, seja pela resistência direta ou mais acomodada, mantendo a cultura que tem em si muito da

origem”.²⁵ A partir da intensificação do movimento diaspórico para a América, no decorrer da “segunda escravidão”, século XIX, houve maior envolvimento entre os povos trazidos das diferentes regiões da África, pois, em parte, conviviam com experiências comuns e lutavam pelas mesmas causas. Para Slenes,

[...] quem descobriu a África no Brasil, muito antes dos europeus, foram os próprios “africanos” – sobretudo os falantes de línguas “bantu” – trazidos como escravos. E esta descoberta não se restringia apenas ao reúnio linguístico; estendia-se também a outras áreas culturais, inclusive à da religião. Embora a maioria dos antropólogos tenham insistido [...] que a unidade da África Central e Austral era apenas linguística [...] há razões para pensar que representantes desses povos, quando misturados e transportados ao Brasil, não demoraram muito em perceber a existência entre si de elos culturais mais profundos.²⁶

As tentativas de impedir a criação de vínculos entre os escravizados foram diversas, no entanto, não obtiveram o resultado pretendido. Ao descobrir elos culturais em comum, uniram-se na luta por liberdade em seus amplos sentidos, pois partilhavam experiências semelhantes. O sentido de liberdade variava conforme as individualidades. Para uns significava o abrandamento das obrigações diárias, para outros viverem totalmente longe das amarras do sistema, como em quilombos, por exemplo, que possibilitava maior autonomia para si e seus familiares. Neste sentido, as formas de resistências foram tantas quanto possíveis, pois “onde houve escravidão houve resistência”.²⁷

Tanto na condição de escravizados quanto de libertos, os povos trazidos da África não desfrutavam de direitos, cidadania ou igualdade social. As conquistas que tiveram antes e após a abolição da escravidão, seja no campo das relações sociais, culturais ou no campo jurídico, foram, portanto, resultados de suas lutas diárias, que podiam ser por meio de enfrentamentos diretos como a fuga, agressões e rebeliões, ou de maneiras mais perspicazes como as negociações e outras estratégias que lhes rendiam alguns benefícios. Neste sentido, Laura Carneiro de Souza explica que:

²⁵ SANTOS, José Antônio dos. Op. cit. p. 191.

²⁶ SLENES, R. Malungu, ngoma vem!: África coberta e descoberta do Brasil. *Revista USP*, n. 12, 28 fev. 1992. p. 49.

²⁷ REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. Uma história da liberdade. In: REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. (orgs) *Liberdade por um fio: Histórias dos quilombos no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma. 2012. p. 09.

[...] mesmo que não se organizassem propriamente em quilombos e lutassem contra o sistema, os escravizados protestavam de outras maneiras: individualmente, o suicídio (pouco comum na África) era o ápice da resistência. O suicídio, a subserviência fingida, o *banzo* (saudade profunda da terra natal que levava à depressão fatal), o aborto e o infanticídio de frutos de relações sexuais forçadas com o senhor, as fugas individuais e o assassinato contra senhores e feitores, mais comuns nas lavouras, representavam formas peculiares de resistência.²⁸

Diante disso, embora as formas de resistências apresentadas sejam as mais severas possíveis e trouxessem efeitos terríveis para os escravizados, chegando ao ponto de tirarem sua própria vida, configuravam ações que rompiam com a subserviência, questionando o sistema vigente e demonstrando o protagonismo e as estratégias utilizadas para não se deixarem escravizar.

De acordo com Slenes, enquanto os senhores conheciam pouco de seus escravos, estes “aprenderam a mover-se com certa desenvoltura no mundo dos dominantes.”²⁹ Os escravizados eram, portanto, desconhecidos e imprevisíveis, quando pareciam ser submissos surpreendiam com algo novo. Em consonância, Laura Souza destaca que os cativos e os libertos recriavam frequentemente suas ações, individuais ou coletivas, para burlar a vigilância e a opressão, como ocorria com as proibições das práticas religiosas de origem africana, consideradas demoníacas e atos de rebeldia, assim como a prática da capoeira, dança que “o corpo negro ganhava destreza em expressar a sua resistência e funcionava como arma contra seus inimigos na hora do embate físico e espiritual”.³⁰

Sobre a fuga, Marina Souza descreve que os cativos aproveitavam situações oportunas ou mesmo inesperadas para refugiarem-se nos quilombos, que eram ajuntamentos de escravos fugidos, formando uma comunidade.³¹ Por outro lado, “uma outra maneira de lidar com as fugas era usá-las como forma de pressionar os senhores para que ouvissem suas queixas e considerassem suas reivindicações”.³² Também é possível citar as situações em que simulavam doenças, quebravam instrumentos de trabalho, ou apresentavam-se como dóceis e obedientes, de modo a obter melhores tratamentos e vantagens.

De acordo com Gomes, os quilombos ou mocambos representaram espaços complexos e originais de luta, interagindo com a escravidão, pois não estavam isolados,

²⁸ SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. Op. cit. p. 70

²⁹ SLENES, Robert W. Op. cit. p. 50.

³⁰ SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. Op. cit. p. 71

³¹ SOUZA, Marina de Mello e. Op. cit. p. 97.

³² Idem, Ibidem, p. 99.

mas criavam diferentes elos com as relações escravistas, inclusive alterando as experiências dos que permaneciam escravizados.³³

Nos mocambos, a vida cotidiana interagiu com os recursos naturais, com a produção econômica, as epidemias, e até mesmo as tentativas de destruição desses espaços, ainda que sua existência já fosse por longos anos conhecida na região, seja por fazendeiros, autoridades e demais moradores das freguesias próximas.³⁴ Quando atacados, os quilombolas de Iguaçu, por exemplo, utilizavam a geografia local a seu favor, pois além de não serem pegos de surpresa, também “colocavam estrepes envenenados, [...] abriam falsas picadas no meio da mata e faziam outras armadilhas.”³⁵ Para o autor, é importante repensar a ideia de que os quilombos eram apenas comunidades isoladas e sem interação com a sociedade escravista. Ao contrário, podem ser interpretados como espaços estratégicos de resistência e de protagonismo da população negra.

Outro aspecto importante de se mencionar em relação às ações de resistência são as decisões de retorno ao continente africano. Apesar de eventuais e, em sua maioria, estivessem ligadas às possibilidades de alforria, notou-se que os retornos ocorreram em maior número durante o século XIX. Ao longo desse período os libertos haviam conquistado maior autonomia na sociedade, ou seja, muitos viviam nos centros urbanos estabelecendo-se com seus familiares, trabalhando por conta própria ou na condição de “escravo de ganho” e participando de diversas atividades sociais. Por outro lado, Manuela Carneiro da Cunha observa que, “os africanos libertos não gozavam nem do *status* de brasileiro nem das garantias de estrangeiros protegidos por seu país de origem [...]”.³⁶ Os libertos que viviam nos centros urbanos representavam, segundo os setores dominantes, uma ameaça, especialmente quando seus comportamentos não correspondiam com o que consideravam ser uma boa conduta social.

Nesse sentido, os meios de coerção aplicados aos escravizados não poderiam ser os mesmos para os libertos que, embora excluídos dos direitos de cidadão, não eram mais propriedade de ninguém. Para Cunha “a maioria das medidas era um convite nem sempre velado à emigração voluntária, dirigido a todos os libertos africanos que não

³³ GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos do Rio de Janeiro no século XIX. In: REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. (orgs) Liberdade por um fio: Histórias dos quilombos no Brasil. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma. 2012. p. 300.

³⁴ Idem, Ibidem, p. 308.

³⁵ Idem, Ibidem, p. 311.

³⁶ CUNHA, Manuela Carneiro da. *Negros estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 76.

estivessem sujeitos à estrita dependência dos grandes proprietários rurais.”³⁷ É notável que havia interesse e incentivo por parte de autoridades governamentais na promoção dos retornos, principalmente quando os escravizados ou os libertos se envolviam com movimentos contestatórios. Segundo Cunha:

A Assembléia Legislativa da Província da Bahia, em maio de 1835, pede à Assembléia Geral que considere a urgente necessidade do estabelecimento de uma colônia em qualquer ponto da costa da África para repatriar todo africano que se alforriasse, dado o espírito de rebeldia e de desrespeito demonstrado pelos libertos.³⁸

O retorno era visto como uma solução diante do aumento de libertos nos centros urbanos e o aumento das revoltas no campo ou nas cidades, como foi o caso da Revolta dos Malês na Bahia, em 1835. As revoltas não eram entendidas como a insatisfação das péssimas condições econômicas e desiguais a que estavam submetidos, mas sim atos de “rebeldia” e “desrespeito”. É importante perceber que “o sentido de pátria era aqui o mais amplo possível: toda a África era considerada a pátria de um africano, qualquer que fosse sua origem étnica.”³⁹ Deste modo, não interessava às autoridades as complicações que o regresso dessas pessoas poderia causar, nem mesmo os retornados imaginavam o quanto sua terra de origem havia se transformado. Segundo Guran:

O antigo escravo retornado do Brasil, embora continuasse sendo um africano, ao chegar à África não era mais aquele indivíduo, filho de fulano, casado com beltrana, natural de tal aldeia e súdito de tal rei. Na verdade, todos os seus laços familiares e sociais tinham sido cortados pela escravatura, o que faz dele, uma vez de retorno, uma espécie de *africano genérico* [...]. Outro aspecto importante a ser considerado é que ele volta, normalmente, ao porto onde foi embarcado para o Brasil e acaba ficando por ali mesmo, já que a sua aldeia ou seu meio social de origem está completamente mudado se é que não desapareceu de todo.”⁴⁰

Os impedimentos em relação à ascensão socioeconômica da população liberta, juntamente com outras formas de violência influenciavam, em parte, na decisão de retorno. Cunha apresenta algumas situações na província da Bahia que motivavam essas decisões, como a Lei nº 9, de 13.5.1835, art.176 que proibia ao liberto o direito de

³⁷ CUNHA, Manuela Carneiro da. Op. cit. p. 76.

³⁸ Idem, Ibidem, p. 77.

³⁹ Idem, Ibidem, p. 77.

⁴⁰ GURAN, Milton. Da bricolagem da memória à construção da própria imagem entre os agudás do Benim. *Afro-Ásia*. 2002. pp. 48-49. (Grifo do autor).

“adquirirem bens de raiz e anulavam-se os contratos já celebrados”⁴¹. A mesma lei de 1835 proibia ainda que escravos ou africanos libertos alugassem ou arrendassem casas sem autorização especial de um juiz. Além disso, deveriam pagar altas taxas anuais “sob pena de serem presos por até dois meses (art. 15). [...] os africanos ficavam obrigados a tirar anualmente seu título de residência, que só era emitido se houvessem pago o imposto (Lei nº 179, de 10.6.1842)”⁴². Diante dessas e outras situações, muitos libertos tentaram refazer suas vidas a partir do retorno à África.

Segundo a autora, possivelmente ações como essas não eram exclusivas da Bahia, mas de outras províncias, considerando o contexto mais abrangente da primeira metade do século XIX⁴³. Os debates que envolviam a construção da nova nação após a Independência intensificavam as disparidades sociais, excluindo a população negra, livre ou escravizada, dos direitos civis em diferentes províncias do Brasil. Por essas e outras razões, muitos viam no retorno para a África uma alternativa para recomeçar suas vidas. Os libertos da escravização no Brasil que retornaram ao continente africano a partir do século XIX eram conhecidos por *agudás* ou “brasileiros”. Sobre a origem do termo, Guran explica que:

[...] vem provavelmente da transformação da palavra “ajuda”, nome português da cidade de Uidá. Esta palavra era muito conhecida da região por causa do forte português de Uidá, chamado de Forte São João Baptista da Ajuda. [...] este forte é uma referência maior da presença brasileira no Golfo do Benim, ainda que tenha sido, a rigor um estabelecimento português.⁴⁴

Novamente à sua terra de origem, já não eram mais os mesmos de quando partiram; a África também havia mudado. A maior parte dos que retornaram ao continente permaneceram nas regiões litorâneas, como o Benim, Togo ou Nigéria. Nestes locais era forte a memória do comércio de africanos capturados no interior. Neste sentido, foram tratados como estrangeiros e sem o reconhecimento da conquista de liberdade. Uma das estratégias encontradas foi estabelecer novas relações sociais com as populações ali residentes, assumindo a identidade brasileira de influência portuguesa como característica comum entre os retornados, para inclusão e aceitação

⁴¹ CUNHA, Manuela Carneiro da. Op. cit. p. 77.

⁴² Idem, Ibidem. p. 77.

⁴³ Idem, Ibidem. p. 81.

⁴⁴ GURAN, Milton, Op. cit. p. 45-46.

social.⁴⁵ Guran observou que ao longo de quase duas décadas os *agudás* se destacaram por suas peculiares, embora também tenham assimilado culturas locais; além disso, algumas famílias passaram a ocupar postos de prestígio entre as populações do litoral da África Ocidental.

A trajetória de Mahommah Gardo Baquaqua perpassa por essa questão dos retornos, pois em sua narrativa demonstra que retornar ao seu povo era o seu principal objetivo, desde que foi trazido forçadamente para a América. Torna-se interessante pensar o que motivava suas tentativas de retorno em meados do século XIX. Ao ser trazido para o Brasil, lutou de maneira incisiva contra a condição de escravo, o que se concretizou nos Estados Unidos quando estava de passagem em razão de uma carga de café enviada ao país. Assim como os *agudás*, Baquaqua também demonstrou em sua narrativa não imaginar os impactos que o tráfico massivo de pessoas havia causado nas sociedades africanas, desejava apenas retornar para reencontrar sua família e contar tudo o que lhe havia acontecido. Porém, algumas sociedades haviam sido destruídas ou, por vezes, rejeitavam aqueles que um dia haviam partido como escravos, por diversas razões.

Por fim, conclui-se que alcançar a tão sonhada liberdade ou autonomia era o sonho almejado e a razão das lutas empreendidas pela população negra na América, no contexto do escravismo e da diáspora africana. Buscavam livrar-se das exclusões, das proibições, dos castigos, das humilhações, das condições precárias de vida a que estavam submetidos, além dos trabalhos pesados e forçados. A população africana e descendente não foi passiva diante do sistema escravista, ao contrário, foram protagonistas de sua história. É importante evidenciar suas ações para ampliar os olhares sobre a trajetória dos africanos e descendentes no Brasil, inclusive reconhecer que suas lutas ainda não cessaram, mas persistem na busca por igualdade de direitos, de oportunidades, de valorização, de respeito. Neste sentido, dar visibilidade ao protagonismo dos antepassados africanos e descendentes na América é conhecer mais da própria história, especialmente porque muito se sabe sobre a herança cultural europeia e suas narrativas sobre a formação do Brasil, por outro lado, é recente o resgate da grande contribuição africana para esta construção, sendo por vezes questionada ou negada. Por isso a importância de se trabalhar este tema na educação básica.

⁴⁵ GURAN, Milton, Op. cit. p. 66-67.

1.3 Transformação do escravismo: A “segunda escravidão”

Para compreender o sistema escravista na América é importante pensá-lo a partir de suas variáveis, de modo a não reduzi-lo a um sistema homogêneo e desconexo da política e economia global. É necessário considerar a transformação das relações internas e externas que se modificaram em tempos também distintos. Dale Tomich compreende o sistema escravista, inclusive sua crise e decadência, a partir dos processos históricos da economia capitalista mundial, considerando suas variáveis e negando o viés de uniformidade e unilinearidade.

Para o autor, é possível encontrar “trajetórias e resultados complexos e diferenciados que se podem remontar à posição de sistemas escravistas particulares na economia mundial.”⁴⁶ Nesta perspectiva, o autor explica que a escravidão expressou os planos de expansão da economia europeia no contexto mundial, atrelada à produção predominantemente agroexportadora, por isso, a escravidão não é

[...] nem uma relação social “tradicional” nem uma relação capitalista formal de produção. Representa, ao contrário, uma forma generalizada de produção de bens efetuada por meio de relações específicas de dominação. Assim, a tentativa de compreender teoricamente o caráter social e histórico da escravidão moderna põe em evidência o problema de conceituar a relação entre mercado e produção dentro da trajetória histórica da economia capitalista mundial.⁴⁷

Deste modo, o autor destaca o caráter sistemático da escravidão, que se seguiu logo após as experiências das Grandes Navegações Marítimas em fins do século XV, da qual criou novas possibilidades de comercialização por uma nova via: o oceano Atlântico. Esta experiência instigou as nações europeias a ampliar suas riquezas e dominar outros territórios. Em fins do século XV e início do XVI, as relações que se firmavam no litoral da África, assim como na região das Índias Orientais implicavam a procura por metais preciosos, especiarias e demais mercadorias que pudessem ampliar ou recuperar a economia de reinos europeus, além dos interesses da sociedade privilegiada do Antigo Regime e da emergente burguesia.

Conforme a intensificação das explorações territoriais e comerciais, ainda na primeira metade do século XVI a América tornou-se o novo alvo de nações europeias.

⁴⁶ TOMICH, Dale W. Capitalismo, escravidão e economia mundial. *Pelo Prisma da Escravidão: Trabalho, Capital e Economia Mundial*. Tradução. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 83.

⁴⁷ Idem, *Ibidem*, p. 21.

No Brasil, segundo Pinsky, “Interessados logo nos chamados produtos tropicais – notadamente o pau-brasil – os membros das primeiras expedições tratavam de conseguir, em troca de algumas quinquilharias, a força de trabalho indígena.”⁴⁸ A utilização da mão de obra local nas atividades de exploração da valorizada madeira, beneficiaram os portugueses, principalmente pelo valor que isso lhes custavam.

Enquanto perdurou o interesse dos indígenas pelos produtos de troca, as relações entre portugueses e indígenas seguiram, em parte, menos conflituosas. Conforme o desinteresse crescia, o escambo deixou de sustentar o trabalho exaustivo na derrubada e carregamento da madeira até os navios. O comportamento de superioridade dos portugueses em detrimento de diferenças físicas e culturais dos indígenas, aliado ao interesse econômico dos portugueses em ampliar a exploração da terra considerada “achada” ou “descoberta”, resultaram em relações mais tensas como a prática de escravização. Legitimados pela Coroa Portuguesa e também pela Igreja Católica, a escravização indígena não cessou com o tráfico de africanos para o Brasil, mas perdurou pelos séculos seguintes, tanto no cultivo de cana-de-açúcar quanto nas atividades econômicas que se seguiram.⁴⁹

A introdução da mão de obra escrava africana na América constituiu a continuidade do projeto colonizador, que demandava mais mão-de-obra na medida em que aumentavam as áreas de cultivo. Deste modo, os primeiros séculos de escravidão na América podem ser considerados como uma “primeira escravidão”, no sentido de primeira fase caracterizada pelas dominações coloniais europeias, com maiores lucratividades para as metrópoles.

Por outro lado, os processos de independência das colônias americanas contra as dominações nações europeias deram novo impulso ao sistema escravista, iniciando, assim, a chamada “segunda escravidão”. Blackburn explica que:

O termo “segunda escravidão” tem sido adotado por historiadores dos regimes escravistas que floresceram nas Américas no século XIX, sobretudo no Sul dos Estados Unidos, no Brasil e em Cuba entre 1800 e 1860, e que encontraram sua ruína pouco tempo depois (1865-1888). Tal termo evidencia o fato de que a escravidão nas Américas não se enfraqueceu e terminou no período pós-colonial. Outra maneira de colocar a questão seria afirmar que a industrialização e o advento da modernidade não representaram automaticamente o fim da escravidão, mas que, ao invés disso, a intensificaram e difundiram. O resultado foi

⁴⁸ PINSKY, Jaime. Op. cit. p. 17

⁴⁹ Idem, Ibidem, p. 17-20.

uma nova escravidão americana, que reformulou e reorganizou a instituição.⁵⁰

Neste sentido, a “primeira escravidão” na América esteve atrelada aos interesses das metrópoles europeias, como Espanha, Portugal, Países Baixos, Grã-Bretanha e França, que se beneficiavam com o tráfico negreiro. Segundo Blackburn, a “primeira escravidão” demonstrou-se desequilibrada e autodestrutiva, devido a fatores internos e externos, como os constantes conflitos entre colônia e metrópole em razão dos interesses divergentes; instabilidade política e econômica; disputas por territórios e rotas comerciais; além de crises e especulação financeira.⁵¹ Esses foram alguns dos fatores responsáveis pela crise do sistema colonial e pelas mudanças nas relações econômicas, pois a emancipação representava o fim do monopólio comercial e de outras obrigações com as metrópoles. Blackburn aponta alguns fatos históricos que marcaram as mudanças desta primeira fase do sistema escravista. Diante disso,

A eclosão da Guerra da Independência Americana (1776-1783) desafiou o poder imperial, estimulou o livre-comércio e injetou um apelo ideológico numa luta que já não era simplesmente pelo território e pelo fortalecimento dos Estados dinásticos. Essa tendência foi acentuada com a Revolução Francesa, as guerras Anglo-Francesas (1792-1815), a Revolução Haitiana (1791-1804) e as guerras pela independência na América Latina (1810-1824). Os grandes comandantes e estadistas tinham agora que lidar com desafios como revoltas de escravos, movimentos abolicionistas e projetos de emancipação.⁵²

A ideia de liberdade difundida pelas elites dirigentes durante os movimentos de independência não alcançou a defesa da liberdade para os povos escravizados. A abolição da escravatura não estava nos projetos dessas elites dominantes, ao contrário, consideraram a manutenção do sistema escravista primordial para garantir o aumento da produção e dos lucros almejados.⁵³ Além disso, há que se considerar a estrutura social sedimentada nas relações de desigualdades, privilégios e teorias raciais que descartavam qualquer possibilidade de mudança, mesmo diante das ações de resistência e luta por liberdade por parte dos povos escravizados.

⁵⁰ BLACKBURN, Robin. Por que segunda escravidão? In: *Escravidão e capitalismo histórico no século XIX: Cuba, Brasil e Estados Unidos*. Rafael Marquese e Ricardo Salles (org.) – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 14

⁵¹ Idem, *Ibidem*, p.15-16.

⁵² Idem, *Ibidem*, p. 16

⁵³ Idem, *Ibidem*. p. 17-18

Neste sentido, Blackburn ressalta que a expansão capitalista, marcada pela Revolução Industrial nas primeiras décadas do século XIX, não favoreceu a abolição da escravidão na América, porque, entre outras razões, houve um aumento nas demandas por matérias-primas em diversos territórios, favorecendo o comércio direto entre as nações recém-libertas. A escravidão foi, portanto, adaptada nesta nova relação econômica que desmantelou o antigo sistema mercantilista e o Exclusivo Colonial.⁵⁴

Em meados do século XIX, a “segunda escravidão” também foi chegou ao declínio com o fim do sistema escravista na América, encerrando mais uma fase específica nas relações atlânticas, cujo marco final foi a lei Áurea de 1888, no Brasil, país que em relação aos outros da América, foi o que mais tarde aboliu a escravidão, assim como foi o país que mais inseriu africanos no trabalho escravo.

Segundo Tomich, nesse período houve um fortalecimento do pensamento e da ação antiescravista “[...] que contribuíram significativamente para a autoconsciência oitocentista como um período de crescimento da liberdade humana e do progresso moral e material.”⁵⁵ A escravidão passou a ser entendida como oposição do trabalho livre e assalariado, e, portanto, não se enquadrava mais no amplo processo de desenvolvimento capitalista e com o novo modelo de Estado que se almejava naquele momento. De acordo com o autor:

Na elaboração da economia política, por exemplo, o forte contraste entre o escravo africano e o trabalhador livre da Europa e da América do Norte foi usado para explicar o que era característico nas relações de propriedade capitalista, trabalho assalariado e produção industrial.⁵⁶

Crescia, portanto, uma conjectura de que a escravidão não era compatível com o mundo moderno e os novos ideais de liberdade que estavam em construção no decorrer do século XIX. Ao menos dois aspectos favoreceram essa decadência, seja de ordem material ou de ordem moral. Alguns pesquisadores destacam a influência britânica nesse processo, por sua estrutura ideológica, política e econômica, considerada moderna e influente para a época. A abolição da escravidão em território britânico no ano de 1833 teria conseqüentemente sido um forte fator que influenciou na decadência do sistema escravista na América, ainda que lentamente. O projeto de abolição pensado pelos ingleses dos setores dominantes considerou a lógica econômica, e notavelmente

⁵⁴ BLACKBURN, Robin. Op. Cit. p. 17.

⁵⁵ TOMICH, Dale W. Op. cit. p. 81.

⁵⁶ Idem, Ibidem, P. 81

negou as perspectivas da Revolução de São Domingos, vistas como aberrações e ações absurdas de rebeldia.⁵⁷

Outra tendência por parte dos pesquisadores é o destaque para as questões nacionais internas, como por exemplo, as contradições ideológicas, políticas e econômicas que ocasionaram em mudanças graduais, especialmente para uma “racionalidade econômica” considerando as singularidades locais. Tomich destaca que nas duas concepções a abolição da escravidão é “tomada como uma transição unilinear das formas arcaicas de economia para as formas modernas”.⁵⁸ Todavia, existe nesse processo escravista uma complexidade especialmente econômica que demonstrou muitas variações nas estruturas internas e externas e que, por essa razão, não podem ser tomada como linear e homogênea.

Por fim, este primeiro capítulo sustenta que as experiências de vida da população trazida da África e dos descendentes nascidos na América envolveram complexas relações internas e externas no contexto da diáspora, com fulgentes interesses políticos, sociais e econômicos. Essas relações favoreceram principalmente os setores privilegiados de diferentes sociedades, envolvendo os três continentes em torno do Atlântico.

A diáspora africana para a América, cuja finalidade principal foi o uso da mão de obra escrava, caracterizou-se pelas problemáticas condições de sobrevivência, relações sociais conflituosas e a necessidade de resistências frequentes por parte dos escravizados. As relações de poder presentes entre os povos da América, África e Europa superaram os limites da dignidade humana e sistematizaram capturas, tráfico, trabalho escravo e diversas formas de coerções, interferindo na trajetória de milhões de pessoas que tiveram suas vidas fortemente marcadas por esse contexto de diáspora e de escravismo.

A população negra, no entanto, não esteve passiva diante dessas condições impostas, ao contrário, lutaram ativamente e de diferentes formas para viverem com maior autonomia, alguma igualdade e justiça. Além disso, esforçaram-se para preservar e reelaborar elementos de origem africana, criando novos vínculos e identidades.

Defende que os longos séculos de escravidão na América não foram homogêneos ou constituíram uma única fase, mas podem ser divididos em pelo menos dois momentos distintos: a “primeira escravidão”, que vigorou durante o sistema

⁵⁷ TOMICH, Dale W. Op. cit. p. 82.

⁵⁸ Idem, Ibidem, p. 82.

colonial até por volta de 1800, e a “segunda escravidão”, caracterizada pela intensificação do tráfico de africanos nos territórios recém-emancipados da América, concomitante ao desenvolvimento das indústrias europeias no decorrer do século XIX. Neste sentido, a decadência do sistema escravista na América pode ser compreendida tanto no contexto global quanto local, considerando as questões externas e as especificidades internas que compuseram a dinâmica das relações atlânticas.

CAPÍTULO II

A BIOGRAFIA COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O gênero biográfico ganhou significativa relevância nas últimas décadas, como potencial fonte para o estudo e a escrita da história. Numerosas pesquisas estão direcionadas para a reconstituição de trajetórias de vida de pessoas que estiveram (ou ainda estão) anônimas nas produções historiográficas, a fim de resgatar memórias esquecidas, explorar novas perspectivas e repensar as sociedades pelo viés da “história vista de baixo”. Nesse sentido, seria possível ampliar as representatividades dos indivíduos ou das pessoas “comuns”, ampliando também as possibilidades no campo historiográfico.⁵⁹

Além das trajetórias vividas por pessoas consagradas ou mesmo caricaturadas pela biografia tradicional, também somam ao gênero biográfico a vida de pessoas “comuns”, que também fazem parte da história. A reconstrução das trajetórias dos indivíduos, apresenta-se atualmente de modo renovado, ou seja, busca apresentar as dinâmicas da vida revelando instabilidades, falhas, incertezas, incoerências e tantos outros aspectos que envolvem uma vida; diferentemente da biografia tradicional, preocupada com a linearidade e coerência, por vezes mascarando os indivíduos idealizando seus feitos. A nova forma de pensar biografia preocupa-se com as complexidades e o contexto histórico em que o indivíduo viveu. Esta nova perspectiva demonstra-se mais relevante e pertinente para o ensino de história e a construção de narrativas historiográficas.

Diante disso, buscamos responder neste capítulo as seguintes indagações: Como a biografia e autobiografia vêm sendo pensada enquanto fonte para a historiografia? Como pode ser utilizada no ensino de história? Como é possível problematizá-la? Como as trajetórias individuais podem contribuir para a compreensão da diáspora africana?

Destaca-se também neste capítulo a trajetória de vida de Mahommah Gardo Baquaqua, personagem trazido da África para a América na condição de escravo, na primeira metade do século XIX. Destacou-se por deixar uma autobiografia que foi publicada nos Estados Unidos em 1854, traduzida para a língua portuguesa e publicada no Brasil no ano de 2017. Sua trajetória tornou-se objeto de estudo, especialmente nos

⁵⁹ SHARPE, Jim. “A História Vista de Baixo”. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 41.

muitos espaços em viveu e atuou, demonstrando resistência e crítica às relações humanas no contexto do sistema escravista. Por fim, será abordada algumas possibilidades de interpretação desta biografia que possa ser desenvolvida com a educação básica, como sugestão de análise e reflexões acerca da obra.

Além da compreensão da diáspora africana, objetiva-se estabelecer algumas relações entre as experiências de vida de Baquaqua com as experiências de vida dos estudantes, no sentido de perceber-se enquanto protagonistas da própria história, valorizando e reconhecendo os antepassados africanos na formação do Brasil, uma vez que ao conhecer e refletir sobre o outro, faz-se um exercício de olhar para si mesmo.

2.1 Reflexões epistemológicas sobre a construção da narrativa historiográfica por meio do gênero biográfico

Biografar uma pessoa ou criar uma autobiografia não é uma prática recente, ao contrário, é desenvolvida há pelo menos dois mil anos. A origem da palavra advém, segundo Carino, de Damaskios – um dos principais representantes do neoplatonismo no século V a.C. – em que *bios* significa vida e *gráphein*, escrita, descrição, desenho.⁶⁰ Deste modo, para o autor o ato de biografar define-se por descrever pessoas e suas trajetórias únicas, originais e irrepetíveis, ou ainda “traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras; é cunhar-lhe a vida pelo testemunho de outrem; é interpretá-lo, reconstruí-lo, quase sempre revivê-lo”.⁶¹ O autor ressalta ainda que “não se biografa em vão”, há sempre intenções, seja o de exaltação, crítica, descoberta, dessacralização, demolição, ou outras finalidades.⁶²

Segundo Monteiro e Méndez, o gênero biográfico passou por instabilidades com relação ao seu uso ao longo do século XX, tornando-se por vezes desprezado. Possivelmente por seu vínculo com o viés positivista de escrever história, ou seja, uma “história política tradicional, em que a narrativa dos grandes fatos e a exaltação dos feitos dos “grandes homens” do passado serviria de exemplo de conduta e virtude para as gerações presentes e futuras.”⁶³ Assim, a partir de 1920 esse estilo de escrita foi arguido por teóricos da escola de Annales e este gênero caiu em desuso.

⁶⁰ CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 67, p. 153-182, ago. 1999, p. 153.

⁶¹ Idem, Ibidem, p. 154

⁶² Idem, Ibidem, p. 154

⁶³ MONTEIRO, Katani Maria Nascimento e MÉNDEZ, Natália Pietra. Gênero, biografia e ensino de História. In: *Revista Aedos*. n. 11 vol.4 . UFRGS, Set 2012, p. 89.

Na terceira geração dos *Annales*, fins dos anos 1960, proclamaram-se “a volta da narrativa, da história política e também a volta da biografia. Uma volta, no entanto, com novas problemáticas.”⁶⁴ A biografia passou a ser pensada como possibilidade para refletir ou analisar os problemas contemporâneos, tais como, “as relações entre indivíduo e sociedade, realidade e representação, narração e explicação.”⁶⁵ Deste modo, partem das experiências singulares para pensar “questões mais gerais sobre a dinâmica da vida em sociedade, em diferentes tempos e espaços”.⁶⁶ Sobre esta dinâmica a autora ressalta que os indivíduos:

[...] atuam em diferentes domínios – o social, o econômico, o político, o cultural, o religioso – e vivem suas experiências de diferentes maneiras, o que possibilita ao historiador-biógrafo analisá-las e explicá-las, mesmo tendo consciência de que a busca do conhecimento do indivíduo integral é utópica.⁶⁷

Notoriamente a construção da narrativa biográfica encontra suas implicações ou dilemas, como qualquer outra fonte utilizada pelos historiadores, no entanto, as possibilidades de utilização para o ensino de história são extremamente amplas e enriquecedoras, pois torna possível compreender uma sociedade. Considerando que a sociedade é formada pelas pessoas e as pessoas por ela, as leituras que se pode fazer de uma biografia valorizam tanto uma quanto outra e não retira a singularidade dos indivíduos.⁶⁸

Para Levi, a biografia é um gênero literário que supera os antigos entraves documentais, quando somente os documentos oficiais eram vistos como fontes apropriadas para a escrita da história.⁶⁹ As perspectivas mais recentes fogem do modelo tradicional com “cronologia ordenada”, ou sujeitos que apresentam uma “personalidade coerente e estável”, com “ações sem inércia e decisões sem incertezas”, ou ainda, “pública, exemplar, moral”, conforme críticas do autor⁷⁰.

A biografia e a autobiografia possibilitam, por vezes, a reconstituição dos diálogos cotidianos, das atitudes de diversas pessoas em situações coletivas ou individuais. Neste sentido, comportam uma infinidade de exemplos e esquemas

⁶⁴ MONTEIRO, Katani e MÉNDEZ, Natália. Op. cit. p. 90.

⁶⁵ Idem, Ibidem, p. 90.

⁶⁶ Idem, Ibidem, p. 90.

⁶⁷ Idem, Ibidem, p.90

⁶⁸ Idem, Ibidem, p. 91

⁶⁹ LEVI, Giovanni. Op. cit. p. 168

⁷⁰ Idem, Ibidem, p. 169.

biográficos que influenciaram amplamente os historiadores, porém, novos debates se fizeram necessários sobre as técnicas de argumentação e o modo como as pesquisas poderiam ser representadas pela escrita.⁷¹ Segundo Levi, a dificuldade em escrever uma vida não está apenas na falta de fontes, mas em como historiadores analisam e produzem suas narrativas, geralmente, por um molde anacrônico e limitado, seguindo uma tradição biográfica preestabelecida, como se as decisões tomadas pelos indivíduos fossem pré-determinadas, carregadas de certezas e com um fim evidente.

A possibilidade de escrever uma autobiografia já era questionada na segunda metade do século XVIII. Rousseau fez uma tentativa, mas, frustrado com os problemas da veracidade apostou na escrita de um diálogo, como alternativa para substituí-la, com o título *Jean-Jacques julga Rousseau*. Esta nova forma de produzir uma narrativa sobre a vida de uma pessoa de modo mais verossímil possível, também possuía seus equívocos, mas, segundo Levi “era também uma forma de restituir ao sujeito sua individualidade complexa, livrando-o das distorções da biografia tradicional que pretendia, como numa pesquisa entomológica, observá-lo e dissecá-lo objetivamente.”⁷²

O autor menciona uma crise da concepção mecanicista no século XX, que trouxe novas tendências em diversas ciências. “Já não são mais as propriedades e sim as probabilidades que constituem o objeto de descrição.” Se antes a ciência mecanicista orientava para o que “podia e devia se produzir nos fenômenos naturais”, agora definia o que não se podia produzir e seria essa a nova delimitação “tudo o que pode suceder sem contradizê-la faz parte dos fatos.”⁷³

Desse modo, ser retratado por alguém ou produzir autobiografia, conduz a um perfil ou representação do indivíduo que, tanto na escrita tradicional quanto na nova perspectiva, demonstra alguns problemas. Para citar um exemplo, Levi questiona: “como os indivíduos se definem (conscientemente ou não) em relação ao grupo ou se reconhecem numa classe?”⁷⁴ É possível que os indivíduos façam infinitas representações de si mesmos e dos outros, o que depende do ponto de vista do observador, ou seja, de suas finalidades. Todas as interpretações são, portanto, possibilidades, se não há contradições, são perspectivas aceitáveis.

As possibilidades se demonstram amplas e complexas, a biografia com novas abordagens se mostra possível para a historiografia, porém precisa ser problematizada.

⁷¹ LEVI, Giovanni. Op. cit. p. 168.

⁷² Idem, Ibidem, p. 172.

⁷³ Idem, Ibidem, p. 173.

⁷⁴ Idem, Ibidem, p. 173.

Neste sentido, Levi propôs uma tipologia, que evidentemente se apresenta de maneira parcial e sugestiva, mas importante para a construção de metodologias que promovam seu uso. O autor ressalta a importância da *Prosopografia* e a *Biografia Modal*, ou seja, a descrição dos traços fisionômicos de uma pessoa e os seus comportamentos. A construção de narrativas de indivíduos desperta interesse quando “ilustram comportamentos ou as aparências ligadas às condições sociais estatisticamente mais frequentes.”⁷⁵ Ao adentrar em uma escrita biográfica, forma-se uma imagem, uma aparência conduzida pelas descrições, de modo que se pode visualizar tanto a cena quanto o próprio indivíduo. Um dos aspectos que desperta interesse a cada página lida é a curiosidade em saber qual cena as próximas palavras conduzirão no campo das representações, e qual impacto ou reação causará no leitor diante daquilo que lê.

No que se refere à biografia *modal*, esta “serve para ilustrar formas típicas de comportamento ou *status*” e relaciona-se com a *prosopografia*, responsável por caracterizar o indivíduo. Contudo a *modal* encara essas características individuais como pertencente a um grupo em que a pessoa está inserida.⁷⁶ Quando o observador visualiza mentalmente a cena e a pessoa retratada, juntamente com outras pessoas coadjuvantes, associam-nas com modelos de comportamentos pré-existentes em sua própria memória. Se por um lado essas representações podem dar significados à narrativa lida, possibilitando diversas leituras, por outro lado, é evidente que alguns equívocos podem ser cometidos, podendo ser reparados no momento de análise.

A segunda tipologia apontada por Levi trata sobre *Biografia e contexto* em que “[...] a época, o meio e a ambiência também são muito valorizados como fatores capazes de caracterizar uma atmosfera que explicaria a singularidade das trajetórias.”⁷⁷ Torna-se importante envolver o ambiente, a época e a sociedade em que o indivíduo biografado ou autobiografado viveu. Essas informações contribuem para explicar atitudes ou comportamentos inicialmente enigmáticos.

A função do *contexto* pode ser o de representar o indivíduo com base nos traços aparentemente comuns de uma época e sociedade, o que viabiliza a compreensão de grande parte de suas ações e reações. Além disso, também cumpri a função de documento ou fonte histórica, contribuindo para o trabalho do historiador, que pode relacioná-la com a vida de outras pessoas de seu mesmo contexto, buscando analogias.

⁷⁵ LEVI, Giovanni. Op. cit. p. 174.

⁷⁶ Idem, Ibidem, p. 174.

⁷⁷ Idem, Ibidem, p. 175.

O contexto serve como pano de fundo para compreender as ações individuais, pois o meio em que viveu interferiu, de algum modo, em suas decisões.⁷⁸

No mesmo sentido, Monteiro e Méndez defendem que o *contexto* auxilia na percepção das relações conflituosas entre os indivíduos e a sociedade, pois as ações singulares manifestam, por exemplo, questões mais amplas, a exemplo, regras sociais confrontadas e descontentamentos coletivos. Esse resgate de ações cotidianas é uma das características mais marcantes do gênero biográfico para a construção do saber histórico.⁷⁹

A terceira tipologia se refere aos casos *extremos* em que o contexto não é percebido em sua totalidade e a biografia serve justamente para revelar suas características. Neste caso, o foco da construção narrativa para o historiador não é a trajetória individual, mas sim o contexto em que ele se insere. Esse é outro tipo de possibilidade de utilização da fonte biográfica ou autobiográfica.⁸⁰

Por fim, a quarta proposição de Levi é a *hermenêutica*, no sentido de interpretação da biografia. Para o autor, “o material biográfico torna-se intrinsecamente discursivo, mas não consegue traduzir-lhe a natureza real, a totalidade de significados que pode assumir: somente pode ser interpretado, de um modo ou de outro.”⁸¹ Uma narrativa biográfica pode ser compreendida e assimilada de diversas maneiras e com muitas finalidades, ou seja, é a própria “transformação do texto, de atribuição de um significado a um ato biográfico que pode adquirir uma infinidade de outros significados”.⁸²

O uso *hermenêutico* na narrativa biográfica favorece a analogia entre a vida do biografado e um problema ou situação da vida do leitor. O texto ganha sentido para quem lê e pode seguir tantos caminhos quanto possíveis de reflexão, podendo promover mudanças leves ou profundas na vida do leitor ou reafirmar suas convicções. Bourdieu alerta para essas amplas possibilidades de interpretações, pois os relatos biográficos também evidenciam intenções, especialmente os tradicionais que apresentam histórias coerentes, lógicas e inteligíveis, com finalidades de criar heroísmos, enaltecimentos, destacando feitos e conquistas, mas também criar vilões, desqualificar pessoas e suas ações. Ainda segundo o autor:

⁷⁸ LEVI, Giovanni. Op. cit. p. 176.

⁷⁹ MONTEIRO, Katani e MÉNDEZ, Natália. Op. cit. p. 91

⁸⁰ LEVI, Giovanni. Op. cit. p. 176.

⁸¹ Idem, Ibidem, p. 177.

⁸² Idem, Ibidem, p. 178.

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário.⁸³

Nessa perspectiva, a construção de um relato autobiográfico resulta em uma representação de si, a partir dos acontecimentos que se consideram relevantes e capazes de criar um conjunto de ideias que possam alcançar as interpretações esperadas. O biógrafo também pode seguir sua narrativa com essas pretensões, por isso, em ambos os casos Bourdieu ressalta que a produção de histórias de vida, ou “tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica”⁸⁴. É importante conscientizar-se dessas narrativas elaboradas, porquanto essa ilusão retórica é a representação comumente reforçada no campo das narrativas literárias. Neste sentido, a perspectiva renovada do gênero biográfico com utilidade história necessita “romper com essa tradição no próprio terreno de sua realização exemplar.”⁸⁵

Romper com paradigmas são decisões tomadas tanto pelos personagens biografados quanto por leitores, pesquisadores, biógrafos. Neste caso, segundo Carino, a construção biográfica não ocorre em vão, há sempre pretensões⁸⁶, ainda assim, este gênero é possível enquanto fonte, pois é no processo de investigação, de diálogo, ensino, reflexão e aprendizagem que as desconstruções são feitas, o que exige um trabalho meticuloso.

Outra questão pertinente para pensar trajetórias de vida são as *nominações*. Para Bourdieu, o ato de atribuir nomes a outrem perpassa todas as temporalidades da história humana e “institui-se uma identidade social constante e durável, que garante a identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis onde ele intervém como *agente*, isto é, em todas as suas histórias de vida possíveis.”⁸⁷ Como afirma o autor, o nome próprio está vinculado a identidade do indivíduo de maneira particular e

⁸³ BOURDIEU, Pierre. Op. cit. p. 184.

⁸⁴ Idem, Ibidem, p. 185.

⁸⁵ Idem, Ibidem, p. 185.

⁸⁶ CARINO, Jonaedson. Op. cit. p. 154.

⁸⁷ BOURDIEU, Pierre. Op. cit. p. 186.

ao mesmo tempo social. O nome próprio constantemente associa os indivíduos às funções sociais por eles ocupadas:

[...] o dono de empresa, o dono de jornal, o deputado, o produtor de filmes etc.; e não é por acaso que a assinatura, *signum authenticum* que autentica essa identidade, é a condição jurídica das transferências de um campo a outro, isto é, de um agente a outro, das propriedades ligadas ao mesmo indivíduo instituído.⁸⁸

O nome de uma pessoa acompanha uma gama de responsabilidades ou adjetivos assumidos por si e pela sociedade de sua época, consagrando deveres, valores, pertencimentos, privilégios ou exclusões. Na amplitude das relações sociais Bourdieu destaca que é compreensível que “os deveres mais sagrados para consigo mesmo tomem a forma de deveres para com o nome próprio (que também, por um lado, é sempre um nome comum, enquanto *nome de família*, especificado por um prenome).”⁸⁹

Por ser uma imposição social ao indivíduo, a atribuição do nome não considera as particularidades intrínsecas da pessoa, mas classifica-o conforme os sentidos pertinentes à sociedade de seu tempo, sofrendo alterações de significados ao longo de sua trajetória. O nome é um marco inaugural da existência civil da pessoa, tornando-se o primeiro de muitos ritos institucionais ao longo da vida. O desafio em biografar ou autobiografar uma vida também reside no fato de que a história tende a ser o mais próxima do modelo oficial, o que por vezes não condiz com as complexidades da essência humana.⁹⁰

Essa tendência em criar um reconhecimento da pessoa ou a própria pessoa se autorreconhecer pelos ritos institucionais ao longo de sua existência, começando pela atribuição social do nome, também pode representar alguns equívocos, o que precisa ser atentamente investigado e analisado. Por outro lado, é por meio das investigações desses rituais que a nova perspectiva de biografia pode ser construída, problematizando os documentos oficiais deixados no decorrer de uma vida.

Para além de descrever os ritos, a narrativa biográfica com perspectiva historiográfica torna-se mais relevante quando relaciona os ritos com as estruturas sociais em que o indivíduo participou. Uma história de vida dificilmente está dissociada

⁸⁸ BOURDIEU, Pierre. Op. cit. p. 186.

⁸⁹ Idem, Ibidem, p. 187.

⁹⁰ Idem, Ibidem, p. 188.

de outros agentes em determinados tempos e espaços, inclusive o nome está inserido em um conjunto de relações.⁹¹

A construção de biografias oficiais apresentam muitos objetivos e sofrem interferências, em que possivelmente o discurso pode atender a um “mercado” no qual será ofertado, e isso pode acarretar em coações e censuras específicas, ou, ao contrário, pode aprofundar com liberdade em questões mais íntimas para atingir o objetivo que se pretende alcançar. Neste caso, Bourdieu elucida que existe um esforço em construir uma “representação de si, ou melhor, de produção de si”.⁹² Na relação entre biógrafo e biografado, há, portanto, possíveis manipulações com finalidades mais ou menos definidas.

Por fim, o gênero biográfico se apresenta como uma fonte complexa, mas possível para a construção da narrativa historiográfica. Ao romper com a perspectiva tradicional de produção e análise de biografias, a perspectiva mais recente de uso desta fonte dialoga com a terceira geração de *Annales*, e traz uma concepção de resgate das singularidades, do protagonismo dos indivíduos e reconstitui, portanto, diversos elementos que perpassaram a vida dos agentes históricos.

2.2 Possibilidades metodológicas para o uso da biografia no ensino de história

O uso da biografia como metodologia de ensino já era praticada desde o período imperial da história política do Brasil e prosseguiu no período republicano. De cunho tradicional, voltava-se para a perspectiva de historiografia positivista cujas pretensões eram, segundo Monteiro, promover o patriotismo e a “reverência aos grandes vultos do passado, tomando-os como exemplos a serem seguidos.”⁹³ De acordo com Jim Sharpe, “tradicionalmente, a história tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes.”⁹⁴ Essa perspectiva predominou no Brasil até o século passado, apresentando uma crise no meio acadêmico assim como no ambiente escolar, sobretudo pela ascensão do paradigma estruturalista.⁹⁵ Algumas mudanças foram sentidas quando os debates em torno do currículo de História para a educação básica

⁹¹ BOURDIEU, Pierre. Op. cit. p. 190.

⁹² Idem, *Ibidem*, p. 189.

⁹³ MONTEIRO, Katani Maria Nascimento e MÉNDEZ, Natália Pietra. Op. Cit. p. 91.

⁹⁴ SHARPE, Jim. Op. cit. p. 40.

⁹⁵ GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. *Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2019, p. 60.

foram realizados e revistos em um momento de transição da história do país: o fim da Ditadura civil militar e o início do processo de redemocratização. Segundo Galvão:

Com o processo de redemocratização, na década de 1980, o estudo de biografias nas aulas de História foi amplamente rejeitado por muitos professores que viam esse recorte temático como uma característica da “história tradicional” de viés autoritário e factual. Embora a narrativa didática presente no discurso de alguns professores e certos livros tenha permanecido atrelada a essa concepção de história, por um bom tempo.”⁹⁶

No ambiente escolar a perspectiva tradicional não se encerrou por completo, mas ainda perdurou nas décadas seguintes, especialmente nos materiais didáticos utilizados em sala de aula. O problema do uso da biografia tradicional estava na maneira factual de tornar personagens em heróis ou vilões, como forma de instigar a imitação ou a negação de valores da época. Segundo Galvão, “havia pouco espaço para a crítica histórica acerca de vidas que eram sacralizadas ou demonizadas.”⁹⁷ Os supostos “vilões” eram representados como inimigos, carregados de defeitos e de maus exemplos.

A rejeição ao uso de biografias no meio acadêmico não perdurou por muito tempo, em fins do século XX e início do século XXI já se observava um processo inverso, porém com perspectiva renovada. Muitos historiadores passaram a investir na escrita biográfica, buscando recursos literários para produzir narrativas. Neste sentido, Galvão apresenta quatro tendências que se destacaram nas produções historiográficas brasileiras, sendo a primeira o estudo e escrita das experiências de vida das pessoas comuns do cotidiano, especialmente dos “grupos excluídos socialmente”. A segunda tendência abrange personagens do sistema escravista e pós-escravista, enquanto a terceira ressalta a vida das pessoas notáveis da sociedade, como líderes políticos, intelectuais ou artistas, entre outros, porém, “dentro de uma nova roupagem teórica e narrativa”. A quarta tendência, inspira-se no pensamento de Foucault no que se refere à investigação dos discursos construídos a respeito de pessoas emblemáticas da sociedade, de modo mais complexo.⁹⁸

O sucesso do gênero biográfico retornou, portanto, como uma das alternativas metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem, com metodologias mais

⁹⁶ GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. Op. cit. p. 61

⁹⁷ Idem, Ibidem, p. 60.

⁹⁸ Idem, Ibidem, p. 56.

abrangentes e problematizadoras. Segundo Carino, a biografia constitui um instrumento educativo, sendo pertinente e relevante para a educação, pois “raros são os que se quedam indiferentes diante das vicissitudes de uma vida”.⁹⁹ Certamente, conhecer as experiências vividas por outras pessoas despertam interesses e provocam reflexões, como ocorre ao assistir filmes ou novelas. No entanto, o seu uso necessita ser amplamente reflexivo nas aulas de história, de modo a incentivar o pensamento crítico, ou seja, promover diferentes posicionamentos.

Neste mesmo sentido, Silva ressalta a necessidade de um diálogo entre as experiências vividas no passado, as estruturas e conjunturas sociais contemporâneas à vida do estudante. Assim, o diálogo promove interação entre “[...] uma “vida póstuma” na qual, mortos e vivos dialogam a partir das heranças dos primeiros e das carências dos segundos.”¹⁰⁰ Uma forma de promover esse diálogo é definir algumas temáticas ou mesmo a uma periodização, apesar de suas implicações negativas, pois corresponde a um conteúdo previsto no currículo e associa a participação do indivíduo a um contexto histórico.

No entanto, é importante definir alguns critérios explicativos, Carino sugere, com base em Thomas Kuhn, abordar as longas temporalidades a partir dos seus paradigmas, ou seja, toda sociedade produz normas que são absorvidas ou aceitáveis. As mudanças ocorrem quando paradigmas são superados, portanto, considerar este fator contribui para fugir da periodização estrita. É preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, pois “as próprias vidas dos biografados tanto assimilam quanto resistem aos paradigmas, traduzíveis na expectativa da sociedade em relação a seu comportamento”.¹⁰¹ Deste modo, os estudantes podem refletir sobre esses dois comportamentos da pessoa biografada: o rompimento das regras estabelecidas ou sua internalização.

Enquanto instrumento educativo, as trajetórias de vida mais emblemáticas produzem maiores efeitos, pois nortearão comportamentos de mudanças ou de permanências, conforme as interpretações dos leitores, considerando possíveis analogias com suas próprias vidas e relações sociais.¹⁰² O estudante pode produzir diversas

⁹⁹ CARINO, Jonaedson. Op. cit. p. 153.

¹⁰⁰ SILVA, Wilton Carlos Lima da. Biografias: construção e reconstrução da memória. *Revista de História Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, n. 20, jul./dez. 2009, p.153.

¹⁰¹ CARINO, Jonaedson. Op. cit. p. 159.

¹⁰² Idem, *Ibidem*, p.159.

leituras diante das situações vivenciadas pelo biografado, assim como desenvolver ideias e reflexões diante dos comportamentos ou das condições expostas.

A seleção dos personagens para o desenvolvimento de um estudo biográfico tornou-se mais dinâmica, incluindo novos segmentos sociais, antes pormenorizados ou representados como passivos na história. Nada impede, porém, que os personagens mais recorrentes da historiografia continuem sendo utilizados no ensino. De todo modo, é preciso problematizar a fonte, como destacam Monteiro e Méndez:

Qualquer existência pode ser objeto de estudo e tomada como um caminho para a leitura de uma sociedade de forma qualificada e problematizadora desde que se tenha as fontes disponíveis e que se evite o que Pierre Bourdieu chamou de “ilusão biográfica”, ou seja, “tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio.¹⁰³

É importante que a vida do biografado seja compreendida considerando suas inúmeras faces, como fez Adriana Souza ao biografar Luiz Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, cuja imagem foi, no século XX, estritamente associada a seu papel militar desempenhado no século XIX. Luiz Alves foi consagrado como um general disciplinado, rigoroso e contrário à política, porém, essa construção atendia a interesses de uma república nacional conservadora, com o intuito de conter indisciplinas militares, recorrendo ao personagem como um exemplo a ser seguido¹⁰⁴. A autora apresenta os aspectos pouco ou nada conhecidos de uma pessoa que carregava sobre si a expectativa de uma vida bem sucedida para honrar a tradicional geração Lima e Silva, já que fazia parte da aristocracia do Rio de Janeiro. A análise revela, entre outras questões, muitas contradições com o discurso construído.

Neste sentido, a biografia trata das individualidades, mas entrelaçam as questões externas ao indivíduo. Sua contribuição para o processo educativo pode ocorrer de modo mais amplo, em que os estudantes associam a biografia ou autobiografia com as questões que envolvem sua própria realidade, no aspecto individual ou social. Essa utilização pode ser sistematizada por meio de atividades propostas pelos professores, motivando-os e promovendo reflexões, debates, investigação e construção de narrativas.

¹⁰³ MONTEIRO, Katani e MÉNDEZ, Natália. Op. cit. p. 92.

¹⁰⁴ DE SOUZA, Adriana Barreto. Pesquisa, escolha biográfica e escrita da história: biografando o duque de Caxias. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 5, n. 9, p. 106-128, 23 jun. 2012. p. 109.

O aprofundamento nas particularidades dá sentido ao conhecimento histórico produzido. As singularidades e suas relações com o mundo é, portanto, essencial no tratamento da biografia ou autobiografia como instrumento educativo. Quanto mais as experiências individuais expressarem características comuns da trajetória humana nos diferentes tempos, mais favorável será para o ensino de história, representando uma “pedagogia do exemplo” como defende Carino.¹⁰⁵

O autor levanta uma importante questão: Como classificar ou identificar a biografia enquanto instrumento de análise histórica para compreender uma sociedade e não apenas os acontecimentos particulares que cercam a vida do indivíduo? Para isso é preciso compreender a diferença entre “personalidade” e “personagem”. Personalidade está relacionada aos atributos próprios de uma pessoa, ou seja, a profundidade íntima de suas características intrínsecas. Personagem, por outro lado, constitui aparência ou figura estética exteriorizada da personalidade.¹⁰⁶

A personalidade torna-se mais relevante para o uso da biografia enquanto instrumento educativo, pois contempla elementos mais particulares que reconstitui a vida de uma pessoa, juntamente com os elementos temporais, culturais, políticos, econômicos e os valores que caracterizam a vida coletiva, importantes à construção do conhecimento histórico. No mesmo sentido, Silva desta que:

[...] a reconstrução de uma trajetória individual (quer de outro ou própria) significa também a percepção de uma rede de relações a partir da ideia de individualidade, com diferentes temporalidades (o ontem e o hoje), vínculos e pertencimentos que dizem respeito tanto sobre quem se escreve, quem escreve e para quem se escreve. 154

Esta análise é profundamente importante para construir uma percepção mais abrangente da biografia ou da autobiografia, a fim de problematizar as intenções implícitas ou explícitas do biógrafo, ou seja, aprofundar na investigação sobre quem escreve e com quais objetivos escreve. Desse modo, não é apenas as vivências da pessoa retratada na narrativa biográfica que se torna alvo de análise, mas também o narrador enquanto pessoa influente no seu tempo histórico. Cabe questionar as razões que o levaram a biografar determinada pessoa, ou ainda, as pretensões que levaram uma pessoa a se autobiografar.

¹⁰⁵ CARINO, Jonaedson. Op. cit. p. 173.

¹⁰⁶ Idem, Ibidem, p. 176.

Quando o biógrafo elabora narrativas, com suas análises e interpretações, a sua produção torna-se também objeto de pesquisa. O professor pode estreitar as relações entre os estudantes e o exercício do historiador, motivando-os a analisar, questionar, investigar sobre as fontes históricas, de acordo com suas demandas cotidianas. Obviamente existem dificuldades em interpretar uma fonte, escrita ou não, como afirma Prost:

É necessário ser já historiador para criticar um documento porque, no essencial, trata-se de confrontá-lo com tudo o que já se sabe a respeito do assunto abordado, do lugar e do momento em questão; em determinado sentido, a crítica é a própria história e ela se afina à medida que a história se aprofunda e se amplia.¹⁰⁷

Esta questão é importante para compreender os diferentes formatos que as interpretações e produções podem tomar, considerando os conhecimentos que os estudantes possuem e as necessidades de mediação dos professores em todo o processo de ensino-aprendizagem. A proposta de análises e produções escritas em aulas de história serve como experiências que atendem a diversas finalidades, entre elas, refletir a própria atuação social, perceber mudanças e permanências a curto e longo prazo, posicionar-se frente aos desafios diários, entre outros objetivos.

É preciso refletir, portanto, os sentidos do ensino de história enquanto disciplina escolar, afinal, não se pretende neste espaço a formação de historiadores, mas possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de algumas habilidades que serão importantes e significativas para suas vidas. Se o estudo partir das questões de interesse dos alunos, os professores de história podem alcançar objetivos relevantes, dando significado à história no campo do ensino escolar.

Para algumas exemplificações, recorreu-se a algumas pesquisas acadêmicas produzidas recentemente, que apresentam ideias sobre a problematização da fonte biográfica no ensino de História. Carolina Rovaris propôs o uso de biografia para a construção de narrativas históricas a partir da reconstituição das trajetórias de africanos que viveram em Desterro/SC no século XIX.¹⁰⁸ A autora utilizou documentações dos acervos de duas universidades de Santa Catarina (Estadual e Federal) relacionados à

¹⁰⁷ PROST, Antoine. As questões do historiador. In: *Doze lições sobre história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 200, p. 57.

¹⁰⁸ ROVARIS, Carolina Corbellini. *Narrativas sobre a diáspora africana no ensino de História: Trajetórias de africanos em Desterro/SC no século XIX*. Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. 2018, p. 12.

vida de quatro personagens: Augusto, Francisco de Quadros, Manoel Luis Leal e Antonio da Costa Peixoto. Entre as pretensões de sua pesquisa, uma se destaca:

[...] superar a perspectiva de uma abordagem no ensino em que as populações de origem africana são abordadas apenas sob o viés da escravidão e, portanto, em contextos escravistas, reduzidas às expectativas de um escravizado, colocadas pela legislação enquanto sujeito coisificado, que é propriedade de alguém.¹⁰⁹

A autora utilizou uma narrativa biográfica dessas personalidades para construir, juntamente com os estudantes, o conhecimento sobre “[...] pessoas plurais, que possuíam família, aspirações, choravam, riam, ressignificavam suas práticas e reconstruíram suas vidas na diáspora.”¹¹⁰ O trabalho e as marcas da violência não eram os únicos aspectos que permeavam suas vidas e, portanto, suas trajetórias não poderiam ser limitadas à escravidão. Rovaris utilizou a estratégia de ensino pautada em uma temática, temporalidade, personagens específicos e episódios marcantes, de acordo com as documentações disponíveis.

Por fim, a autora apresentou como produto final de sua pesquisa, um site de fácil manuseio para professores e estudantes, com estratégias didáticas para que os alunos conheçam e produzam interpretações e narrativas sobre as trajetórias dos personagens citados. De forma interativa, os textos, imagens e documentações presentes no site suscitam aos estudantes a reflexão de seu tempo, problematizações e a produção de textos sobre a biografia dos personagens apresentados, instigando também a produção de autobiografia.¹¹¹

O autor Gerson Medeiros também contribui com uma importante pesquisa direcionada à elaboração de autobiografias. Desenvolveu um trabalho com estudantes do 6º ano do ensino fundamental, motivado pelas relações conflituosas e agressivas demonstradas espontaneamente em sala de aula, bem como no contexto da comunidade que vivem. Ao conhecer essas duras realidades, por meio de relatos dos próprios estudantes e pelas notícias que circulavam no ambiente escolar ou no bairro, o autor encontrou na fonte autobiográfica a possibilidade de aproximar a vida desses alunos com a reflexão histórica.

¹⁰⁹ ROVARIS, Carolina. Op. cit. p. 12.

¹¹⁰ Idem, Ibidem, p. 13.

¹¹¹ As atividades estão disponíveis no site <www.trajetoriasdadiaspora.com.br> acesso em 29 de julho de 2020.

Em uma Sequência Pedagógica com duração de nove semanas desenvolveu as seguintes etapas: 1º foram apresentados textos com características de relatos individuais, tais como, diários, autobiografia e memórias literárias, especificamente sobre Carolina Maria de Jesus, Anne Frank e Solomon Northup. Logo após, solicitou a produção de um texto narrativo frisando lembranças contidas na memória dos estudantes. No 3º momento desenvolveu-se um estudo do conteúdo “fontes históricas” a partir de fotografias e relatos orais.¹¹²

O trabalho desenvolvido por Medeiros considerou as diferentes realidades da vida dos indivíduos representados, levando em conta as possíveis interpretações realizadas pelos alunos a respeito das biografias abordadas. Posteriormente solicitou-se que os estudantes produzissem sua autobiografia, promovendo a reflexão dessas produções com a turma. Uma das atividades que desenvolveu foi a leitura coletiva e em voz alta da obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, de modo alternado entre os estudantes e o professor. Em alguns momentos da leitura era comentado a respeito das condições de vida da autora, questões relacionadas a gênero e etnia, assim como as características da escrita de si.¹¹³ Após as leituras, Medeiros propôs as seguintes questões:

Qual a origem das informações que constam no texto? Onde essas informações ficaram guardadas até se transformarem em texto? Quem é o autor, o narrador e o personagem principal do texto? Qual o pronome pessoal que é utilizado na narração do texto? Qual a forma de divisão do texto que a autora utiliza no seu relato? Podemos aprender algo sobre a época em que ela viveu? Cite um exemplo.¹¹⁴

Essas questões são pertinentes para a análise e problematização de qualquer biografia ou autobiografia, adaptando-as conforme as pretensões de aprofundamento do tema. Além da leitura e questionamentos, o autor propôs o uso de vídeos curtos relacionados à vida de Carolina de Jesus, produzidos por terceiros. Nota-se que os vídeos possibilitam outras leituras sobre a vida da escritora e complementa o estudo sobre sua trajetória, especialmente a relação de sua vida com o tempo presente, por meio das divulgações de suas obras na década de 1960. Fragmentos de textos também

¹¹² MEDEIROS, Gerson Ronaldo. *Produção de autobiografias por alunos do 6º ano do ensino fundamental como forma de refletir sobre trajetórias de vida e desenvolver noções do trabalho do historiador*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016. p. 21.

¹¹³ Idem, *Ibidem*, p. 23.

¹¹⁴ Idem, *Ibidem*, p. 24.

foram utilizados como complementação, relacionados aos conceitos de fontes históricas e sobre memórias traumáticas de crianças.

Sobre a história de vida de Anne Frank, o autor propôs as seguintes questões: “Os acontecimentos mundiais e nacionais influenciaram a vida de Anne Frank? Descreva o contexto local, nacional e mundial em 2016. Dê um exemplo de como esse contexto o afeta, ou aos seus familiares.”¹¹⁵ Essas questões auxiliam os estudantes a vincular as influências externas com a trajetória de vida das pessoas, inclusive comparando-as com seu próprio contexto.

Após os primeiros textos autobiográficos entregues pelos alunos ao professor, este buscou aprofundar nas narrativas produzidas, agregando fotografias e história oral, relacionadas aos fatos narrados pelos estudantes. Por fim, a pesquisa de Medeiros contribuiu como alternativa didática para utilização do gênero autobiográfico, incentivando os estudantes a relacionar os contextos de seu tempo e perceber sua participação e importância no mundo. Como resultados positivos do trabalho, houve desenvolvimento da leitura, interpretação, escrita, oralidade, reflexão de si, entre outros.

Recentemente numa pesquisa, Jerônimo Galvão apresentou algumas possibilidades metodológicas com a utilização de biografia no ensino de história, que resultou na produção de um Guia como suporte para docentes. O material didático voltado para o ensino médio apresenta o seguinte título “Orientações didáticas para o trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida nas aulas de história”, propondo atividades que abordam diferentes temáticas.

Em sua perspectiva metodológica, propõe que o primeiro passo seja iniciar pelo contexto histórico, despertando nos estudantes a curiosidade e o interesse por assuntos que ainda não conhecem. O segundo passo é fazer a escolha de um personagem como modelo ou ilustração do contexto histórico. Posteriormente, é importante fazer a “abordagem da problemática da multiplicidade do discurso e da realidade histórica.”¹¹⁶

De acordo com Galvão, no trabalho com projeto pedagógico o uso da fonte biográfica pode seguir a seguinte estrutura: escolha do tema, seguida de uma problemática, justificativa, objetivos, metodologia, conteúdos, cronograma, fontes e referências, por fim, a avaliação.¹¹⁷ Cada uma das sugestões acompanham explicações

¹¹⁵ MEDEIROS, Gerson. Op. cit. p. 78.

¹¹⁶ GALVÃO, Jerônimo. Op. cit. p. 123.

¹¹⁷ Idem, Ibidem, p. 124.

detalhadas para que o professor possa criar ou recriar seu planejamento, conforme as adequações necessárias.

Segundo o autor, biografar faz parte de uma cultura recorrente, escrita por diversas pessoas em diferentes espaços, ou seja, não é construída unicamente por historiadores e, ainda que não seja utilizada no ensino escolar, não deixará de existir e fazer parte da vida de estudantes.¹¹⁸ A sala de aula é, portanto, um dos espaços mais importantes para problematizar esta fonte, como ressalta o autor:

Se vez por outra a narrativa biográfica que aparece na sala de aula for a versão exemplar e/ou heroica dos personagens e o problema desse formato é que o mesmo não possui a devida problematização e crítica histórica. Isso precisa ser problematizado em sala de aula. É preciso que o tema biográfico seja rediscutido e atualizado nesse espaço.¹¹⁹

Para o autor a problematização da biografia contribui para desenvolver a “competência interpretativa da realidade e da orientação na vida prática”, possibilitando diferentes leituras de mundo que rompam com “concepções e noções pré-concebidas, sobre personagens e contextos históricos”.¹²⁰ No mesmo sentido, buscou-se no gênero biográfico a compreensão da trajetória da população negra na América, especialmente no Brasil, considerando o contexto da diáspora africana. Entre as motivações que levaram ao uso deste gênero, está o fato de ser esta uma fonte privilegiada para valorizar as especificidades dos indivíduos, atingindo questões pontuais da atualidade e auxiliando na resolução de problemas.

¹¹⁸ GALVÃO, Jerônimo. Op. cit. p. 64.

¹¹⁹ Idem, Ibidem, p. 66.

¹²⁰ Idem, Ibidem, p. 71.

2.3 Trajetória de Mahommah Gardo Baquaqua e possíveis leituras nas aulas de história



Figura 1 Mahommah Gardo Baquaqua (1850), frontispício, A. T. Foss and Edward Mathews, *Facts for Baptist Churches*, Utica, 1850. (Fonte: LOVEJOY, 2002, p. 11).

A biografia de Baquaqua constitui um livro com o seguinte título em língua inglesa: *Biography of Mahommah Gardo Baquaqua, a native of zoogoo, in the interior of África*. O livro foi publicado inicialmente por intermédio de Samuel Downing Moore, que possibilitou que a narrativa fosse editada e publicada, possuindo originalmente sessenta e cinco páginas¹²¹. Inicia-se com prefácio e notas do compilador, apresentando de modo geral os assuntos que serão tratados ao longo da narrativa; expressa também a importância da obra enquanto registro histórico, oportunizando, entre outras questões, olhares e reflexões sobre as relações escravistas e a luta por liberdade.

A história narrada era um estilo comum para a época e demonstra um objetivo conciso: servir como instrumento na luta contra a escravização da população negra. Apresenta uma forte defesa em prol da abolição da escravidão, embasada na crítica sobre as atrocidades praticadas por quem escravizava em contradição aos princípios do

¹²¹ LOVEJOY, Paul E. Identidade e a miragem da etnicidade: a jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas. *Revista Afro-Ásia*, n.27. UFBA, 2002, p. 10.

cristianismo: o amor, a caridade, o perdão, defendidos por quem escravizava. Essa fonte histórica constitui um vestígio do passado e contribui para a construção de narrativas históricas. Segundo Bruno Verás,

Nos EUA, Inglaterra e Canadá existia um gênero literário chamado de *slave narratives*, que era um tipo de literatura que tinha uma função bem prática, que era a função abolicionista. Os abolicionistas patrocinavam esse tipo de escrita pra mostrar as mazelas da escravidão. Em 54, Baquaqua conheceu um cara chamado Samuel Moore, que era um editor abolicionista.¹²²

Publicado originalmente em língua inglesa no ano de 1854, em Detroit, nos Estados Unidos, apenas nos últimos anos ganhou popularidade, sendo traduzido para vários idiomas, especialmente nos países em que Baquaqua viveu. Uma das primeiras publicações do livro físico no Brasil, com versão em língua portuguesa, data de 13 de maio de 2017, pela editora Uirapuru.¹²³

A seguir será apresentada uma breve narrativa sobre a história de vida de Baquaqua para conhecimento e contextualização das atividades elaboradas no terceiro capítulo desta dissertação.

2.3.1 Lembranças familiares da vida na África

Segundo Baquaqua, seu nascimento ocorreu na cidade de Zugu, Zoogoo ou Djougou, submetida ao rei de Bergu. Sua idade, na época da narrativa de sua história era aproximadamente 30 anos, porém, este dado não é exato já que as sociedades na África contavam e marcavam o tempo de maneiras diferentes. Segundo Lovejoy, sua data de nascimento era possivelmente 1824¹²⁴ Baquaqua descreveu seu pai como um homem de pele não muito escura, nascido em Bergu, de origem árabe e religião islâmica. Já a sua mãe, uma mulher de pele muito escura, nascida em Kashna, sem religião alguma, embora tivesse algum apreço pelo maometanismo. A família de Baquaqua era composta pelos pais e por “dois filhos e três filhas, além de gêmeos que

¹²² ALMEIDA, Carol. Entrevista [Bruno Verás]. 01/12/2015. Disponível em: <<https://www.suplementopernambuco.com.br/entrevistas/1505-entrevista-bruno-veras.html>> acesso em 10 de jan. de 2020.

¹²³ CASARRÉ, Lourenço. *Correio Braziliense*. 09/09/2017. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/09/09/interna_diversao_arte_624508/biografia-de-gardo-baquaqua-e-a-unica-escrita-por-um-escravo-no-brasil.shtml> acesso em 17 de fev. de 2020.

¹²⁴ LOVEJOY, Paul E. Op. cit. p. 12.

morreram na infância.” Ele era o filho que nasceu após a morte dos gêmeos, por esta razão era superestimado e seguia um ritual, por gosto e por obrigação, que consistia em levar alimentos até uma estátua de madeira que representavam a imagem dos gêmeos.¹²⁵

Seu pai é retratado como um homem rígido e quieto, que cumpria fielmente os rituais diários de sua religião. Uma vez por ano praticava o Ramadã, que descreve como um “grande jejum”. Durante trinta dias, os adeptos não se alimentavam do nascer ao pôr do sol, depois se reuniam para uma cerimônia de adoração, encerrando o ritual diário com a refeição consumida em casa. Findado o período de trinta dias, realizava-se um grande encontro entre os povos islâmicos de toda região, em lugar sagrado chamado Gui-ge-rah.¹²⁶ Baquaqua descreve como uns lugares muito belos e imponentes, pelas grandes árvores que sombreavam o lugar, e as pessoas se sentavam em tapetes que forravam o chão. O rei comparecia nesse dia e ministrava todo o ritual.

Em alguns momentos de sua narrativa Baquaqua demonstra sua descrença a todo este ritual e ao profeta Maomé, inclusive destacando que este é um falso profeta. Ocorre que, ao declarar ter se convertido ao cristianismo na América é notável em sua narrativa expressões de aversão às crenças de seu povo de origem, assim como o sonho de voltar até eles e revelar a sua nova religião, a fim de que se convertam também. Para Lovejoy, esta poderia ser uma estratégia de Baquaqua para conquistar meios que o fizesse retornar à sua terra, pois esse desejo é notável em toda sua narrativa. Para isso, precisava ser convincente na atividade missionária, de modo que fosse incluído nas missões direcionadas a outros territórios.

Na narrativa, seu tio, irmão de sua mãe, era muito rico e desempenhava a função de ferreiro do rei, por isso desejava que Baquaqua aprendesse este ofício. Seu pai, porém, desejava que se tornasse um fiel seguidor do maometanismo e servisse no templo. Decidiu por morar com o tio e aprendeu a fazer facas, agulhas, e outros objetos de metal, ainda que seu pai insistisse que fosse para a escola e aprendesse sobre as escrituras do Corão, em árabe. Por diversas vezes foi matriculado pelo pai e conduzido à escola, mas conta que sempre escapava de alguma forma. Em suas palavras:

A forma de ensino é bem diferente de outros países: os africanos não possuem livros, nem papeis, mas um quadro chamado Wal-la, no qual é escrita uma lição que o aluno deve aprender a ler e escrever antes de

¹²⁵ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. *Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua*. Detroit: GEO. E. Pomeroy & Co., 1854. Tradução Marcelo S. Gonçalves. Edição eletrônica: Paraná, 2015, p. 28.

¹²⁶ Idem, *Ibidem*, p. 9-10.

outra ser passada; quando essa lição é aprendida, o quadro é apagado e uma nova lição é escrita.¹²⁷

A escola não lhe agradara, porém a atividade como ferreiro não durou muito, quando seu tio faleceu em viagem à Sal-gar, permaneceu por pouco tempo neste ofício. Seu tio deixou seus bens para a mãe de Baquaqua, que não descreve mais detalhes sobre o assunto. Quanto ao seu irmão, Baquaqua conta que era um “sortista”, quando o rei estava prestes a sair para a guerra, era consultado por ele para saber se a guerra seria favorável ou não. Com sinais e símbolos feitos na areia, a sorte lançada tinha o poder de fazer com que o rei seguisse para a guerra ou desistisse dela.¹²⁸

Baquaqua aborda sobre diversos temas que caracterizavam sua cidade e região. Relata sobre os crimes e as formas de punição, revelando que o roubo era considerado muito grave, com pena de morte ou venda da pessoa caso fosse considerada culpada. Quando a punição era a morte, frequentemente maltratavam o condenado de diversas formas, como o apedrejamento. O crime de assassinato, por outro lado, não era considerado tão grave, na maioria das vezes a pessoa era vendida como escrava para locais mais distantes. Ao recordar do rei, Baquaqua conta uma situação a respeito do crime de adultério, do qual relata que as punições eram severas principalmente para os homens. O irmão do rei tinha várias esposas, e uma delas era suspeita de incontinência. Levada ao rei, juntamente com o suspeito de ser o amante, Baquaqua relata a situação constrangedora da qual presenciou. O homem foi torturado até confessar, e à mulher restava o sofrimento de ver seu amante sofrendo e posteriormente sendo desprezado como escravo.¹²⁹

Sobre os aspectos físicos da sua região de origem, descreve como lugar fértil e agradável, de clima quente, mas “saudável”. Com abundância de água, branca (como leite), sendo necessário andar 1 km para abastecer-se de água. A região se caracteriza pela presença de colinas, montanhas, planícies e vales. Nas planícies, as poucas árvores apresentam grande porte; o vasto capim grosso era utilizado na cobertura de casas. Os dentes dos elefantes eram vistos espalhados no chão, em grande quantidade, utilizados na construção de instrumentos musicais, chamados de Ka-fa.¹³⁰

Sua cidade era murada com barro vermelho, lisa nos dois lados, em volta havia um fosso que ficava cheio no período chuvoso. Além do muro, uma resistente cerca de

¹²⁷ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 29.

¹²⁸ Idem, Ibidem, p. 30.

¹²⁹ Idem, Ibidem, p. 15.

¹³⁰ Idem, Ibidem, p. 17.

espinhos também cumpria a função de proteção; em período determinado, ficava florada de branco. A moradia do líder político ficava dentro da muralha, mais distanciada do restante das moradias comuns, rodeado de matas e com um caminho central para acesso, cujas margens eram cercadas por vendas debaixo das árvores.¹³¹ Para acesso à cidade era preciso passar por seis portões com nomes de seis guardiões gravados, escolhidos pela coragem e bravura entre as pessoas de destaque. Baquaqua apresenta o nome de cada um deles, demonstrando seu bom humor:

Os nossos jovens amigos, que lerem esta obra, podem, talvez, tomarem tanto como instrução, como diversão, o conhecimento dos seus nomes e, por isso, dá-los-emos a seguir: 1. U-bu-ma-co-fa. 2. Fo-ro-co-fa. 3. Bah-pa-ra-há-co-fa. 4. Bah-tu-lu-co-fa. 5. Bah-la-mon-co-fa. 6. Ajaggo-co-fa. A palavra “cofa” significa “portão”, e “Bah,” significa “pai”. “Ajagga” é o nome de uma mulher cujo filho foi distinto pelo seu heroísmo.¹³²

Em seu relato é possível notar o domínio de diferentes idiomas. Segundo Lovejoy, Baquaqua demonstra vocabulário diverso, como em dendi, “língua da comunidade Wangara de Borgu”; o gurma e talvez o baatonu, “a língua local no Borgu central”, mas também o fon ou “efau” no Daomé, além do árabe, português, inglês, entre outros idiomas que teve contato.¹³³

Sobre as moradias, de modo geral, conta que eram construídas com barro, baixas e sem chaminés ou janelas, com cômodos separados e construídos em formato de círculo, com local próprio para receber visitas.

As técnicas agrícolas eram rudimentares, com instrumentos simples de trabalho, em que os processos de aragem, plantio e colheita eram realizados à mão. Entre os alimentos consumidos estão milho, batata doce, harni “que lembra muito o milho-vassoura americano na sua aparência”, harnebi, “que é um grão muito fino, cresce em um talo muito grande, [...] é assado na espiga, e o grão retirado por fricção feita com as mãos e comido como o povo americano faz com o milho ressecado; é muito bom”, além de arroz, feijões, frutas, inhames, amendoins [...].¹³⁴ As manufaturas limitavam-se a utensílios agrícolas, roupas de algodão e seda. A tecelagem era desenvolvida por homens e mulheres, sendo que as mulheres se ocupavam da fiação e os homens da trama.

¹³¹ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 17.

¹³² Idem, Ibidem, p. 18.

¹³³ LOVEJOY, Paul. Op. cit. p. 32.

¹³⁴ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 19.

Os pastores e os vaqueiros faziam parte de um segmento diferenciado na sociedade, de responsabilidade do governo. Destacavam-se pelas características físicas, descritas como pessoas de pele clara, cabelos longos e lisos, responsáveis por cuidar das ovelhas e do gado, para o abastecimento da cidade com leite, manteiga e queijo. Descrevendo-os como maometanos, falantes do árabe e flane, “de modo que pode-se supor que eles sejam de origem árabe”.¹³⁵

Quanto aos idosos eram muito respeitados em sua sociedade de origem. Não eram tratados como “senhor” ou “senhora”, mas se referiam como “pai” ou “mãe”, já pessoas de idade semelhante chamavam de “irmão” ou “irmã”. Baquaqua também descreve o tratamento diferenciado para os idosos entre seu povo, como por exemplo, o direito de sentarem-se nos melhores lugares em cerimônias e de serem cumprimentados pelos mais jovens com muita reverência: joelhos curvados e, segundo ele, com sapatos tirados dos pés. O autor faz uma crítica ao tratamento que os idosos recebiam na América, considerando vergonhoso, especialmente com relação às crianças que não eram repreendidas pelos próprios pais quando manifestavam falta de respeito. Baquaqua defende em sua narrativa que as crianças devem ser ensinadas a respeitar e obedecer aos mais experientes, e que esse comportamento é que desenvolverá atitudes de igualdade de direitos e bons governos.¹³⁶

A crítica apresentada sobre a educação das crianças na América é seguida de um pedido de desculpas e uma justificativa de seu posicionamento, citando uma passagem conhecida do texto bíblico cristão: “os pais devem ensinar os filhos no caminho que devem andar, para que quando crescerem não se desviem dele”. Nesse sentido, o autor elogia os povos da África, provavelmente de sua região, destacando suas ações de generosidade e as relações de respeito, vendo-os como exemplos de bons comportamentos com os adultos e idosos, principalmente.

Outra lembrança interessante na narrativa de Baquaqua é sobre os costumes acerca do casamento. Quando o rapaz era correspondido pela moça, fazia visitas semanais, assim como recebia visitas. Depois de algum tempo o noivo e seus pais se responsabilizavam pela cerimônia de casamento, cuja data da festa era uma surpresa para a noiva. No decorrer de sete dias antes da cerimônia, havia uma espécie de

¹³⁵ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 20.

¹³⁶ Idem, Ibidem. p. 21.

confinamento do noivo e da noiva, que passavam os dias se divertindo e celebrando ao lado de amigas (no caso da noiva) ou de amigos (no caso do noivo).¹³⁷

Nos seis primeiros capítulos, aparecem na narrativa de Baquaqua outros assuntos que não serão aprofundados neste momento, como rituais fúnebres, a poligamia, as crenças e práticas religiosas, os comércios, entre muitas outras questões especificadas pelo autor. Nesta primeira parte de sua história, foi possível notar que sua narrativa é um tanto minuciosa, contribuindo para imaginar as cenas narradas. Outra questão importante são os assuntos que aborda, pois atualmente essas questões também estão presentes nas sociedades atuais, possibilitando algumas reflexões com os costumes, valores morais, organizações políticas e práticas econômicas, além de características geográficas.

Sua vida em Zugu aparenta ter sido a de uma pessoa ativa, com muitas oportunidades, pois era um jovem com muitos planos e tinha o amparo de sua família. A narrativa demonstra sua sabedoria e consciência dos espaços físicos, das relações sociais, políticas e econômicas, entre outras, tanto em sua cidade quanto nas cidades próximas.

2.3.2 Tráfico no Atlântico e experiências na América

Primeiramente Baquaqua recorda das guerras sucessórias na África, razão pela qual foi capturado pela primeira vez e tornou-se escravo. A sua região de origem era dividida em inúmeros pequenos reinos que frequentemente envolviam-se em conflitos. Uma das razões era a sucessão das lideranças locais, muitas vezes ocasionadas pela morte do líder, o que causava disputas internas e externas, provocando guerras que só finalizavam com a posse do vencedor.

Segundo Baquaqua, havia variedade de armas disponíveis e muitos andavam armados. Destacam-se entre as armas, facas ou espadas curtas, arcos, flechas e mosquetes. Antes das guerras era comum consumirem bebidas fortes, mas ressalta que esta não era uma prática permitida pelo maometanismo. Sobre as guerras recorda que:

Às vezes, cidades inteiras são destruídas e a região em derredor é devastada, sucedendo-se a fome. Esta desgraça, com muita frequência, é consequência da guerra, onde quer que ela seja praticada, não somente na África, mas em todas as partes onde o conflito sangrento é deflagrado.

¹³⁷ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 23.

Nesse momento de sua narrativa, o autor supõe que esses conflitos ocorrem em razão de não terem conhecimento do Evangelho, ou seja, dos ensinamentos bíblicos, mas que “a paz e o bem reinarão supremos e as “guerras e os rumores de guerras,” cessarão para sempre” quando conhecerem o Evangelho. Em seguida o autor, apresenta as contradições nas ações dos que se consideravam cristãos na América, identificando que suas ações são incoerentes quando “se vangloriam de serem governadas pelo Iluminismo e pelo poder do glorioso Evangelho de Cristo [...]”, mas que, por outro lado, alimentam as guerras, a escravidão, a destruição e a mortandade, em vez de abolir tais práticas.¹³⁸ A narrativa apresenta frequentemente percepções como essas, em que o autor busca expressar seu descontentamento em relação aos conflitos que percebia tanto na África quanto na América, atribuindo ao cristianismo sua forma de pensar, por outro lado Lovejoy interpreta do seguinte modo:

A história de vida de Baquaqua fornece elementos acerca do impacto psicológico da jornada ao longo das rotas escravistas sobre um jovem homem adulto, cuja consciência — que vai se modificando — de sua própria situação está documentada num nível que é raro se encontrar..¹³⁹

As suas reflexões se mostram atentas aos impactos que a escravidão estava causando na África, especialmente quando afirma em sua narrativa que a escravidão sistemática é a causadora da miséria, pois incentivava aventuras em busca de pessoas para a captura. Esta prática se demonstrava muito diferente da “escravidão doméstica”, expressão utilizada pelo autor a respeito da escravidão já praticada no continente. Nesse sentido, descreve que os escravos “são retirados do interior e enviados apressadamente ao litoral, onde eles são trocados por rum e tabaco, ou outros artigos de mercadorias. Este sistema de escravidão causa muito derramamento de sangue e, conseqüentemente, miséria.”¹⁴⁰ Foi nesse contexto de sistema escravista que o próprio Mahommah foi capturado como prisioneiro, vendido e trazido para a América.

Antes da travessia pelo Atlântico, a sua primeira experiência como escravo ocorreu após ser prisioneiro por causa de uma guerra travada na região, em que dois irmãos disputavam o poder após o falecimento de um rei. O conflito ocorreu ao Sudoeste da sua cidade, Zugu, do qual Baquaqua foi enviado juntamente com outras

¹³⁸ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 26.

¹³⁹ LOVEJOY, Paul E. Op. cit. p. 34.

¹⁴⁰ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 27.

peças a favor do rei; sua função era carregar grãos, que deveriam ser enviados em razão da escassez de alimentos para a manutenção de guerreiros. Baquaqua andou dezessete dias a pé, carregando grãos na cabeça até que chegou em segurança. No dia seguinte foram atacados pelo adversário, o que levou o rei e seu conselheiro a fugirem para salvar suas vidas. Baquaqua e seus companheiros também fugiram e se esconderam na mata, mas foram encontrados e levados como prisioneiros. Amarrados com cordas foram conduzidos para outro local, atravessando um bosque. No decorrer do trajeto viu seu irmão escondido, mas disfarçou para que ele pudesse escapar. Não demorou muito até que seu irmão encontrasse uma pessoa que conseguisse resgatar Baquaqua por meio de compra.¹⁴¹

Quando retornou a sua casa, se encontrou com o rei e em poucos dias foi chamado para ser seu “guarda-costas”, função que chamavam de *Che-re-coo*. Tornou-se, então, uma pessoa de confiança e um mensageiro, passando quase todo o tempo com o rei, vivendo em um lugar mais afastado. No desempenho desta função recorda algumas ações, que no momento de sua narrativa considerava abomináveis, porém, na época eram atitudes comuns e aceitáveis, principalmente por serem feitas por determinação do rei. Além disso, conta que suas atividades não eram nada fáceis, pois se movimentava o dia inteiro, inclusive à noite, para cumprir todas as ordens e vontades do rei.¹⁴²

Com relação a essa posição social desempenhada por Baquaqua, Lovejoy ressalta que existem algumas lacunas que provocam reflexões. Primeiramente porque se tornou um “serviçal do palácio (*tkiriku*), uma posição normalmente reservada a escravos e, por vezes, a criminosos que buscavam proteção.” Essa informação, comparada com um relato antigo sobre Baquaqua, que afirma que ele passou um tempo na escravidão antes de ser trazido para o Brasil, gera dúvidas sobre sua condição após a primeira captura, ou seja, se estava ou não na condição de escravo. Por outro lado, sua narrativa demonstra que após ser capturado pela segunda vez, foi escravizado em algumas cidades que passou, pois permanecia nelas por um tempo até partir novamente.¹⁴³

Uma segunda situação tornou Baquaqua um prisioneiro, desta vez, em direção à América, na rota transatlântica. A respeito deste acontecimento recorda do sentimento de inveja entre seus compatriotas, em razão da sua posição social. Prepararam então

¹⁴¹ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 31.

¹⁴² Idem, Ibidem, p. 34.

¹⁴³ LOVEJOY, Paul. Op. cit. p. 21.

uma emboscada quando foi visitar sua mãe, atraindo-o de forma cordial para um festejo e honra a sua pessoa, sentindo-se lisonjeado começou a beber Bah-gee, uma bebida forte. Posteriormente foi convidado a seguir para outro local a um quilômetro e meio de distância de Zugu, para visitar um rei que não conhecia. Foram recebidos com banquetes e muita bebida. No dia seguinte se viu prisioneiro e vendido como escravo, deduzindo que sofrera uma traição.

Em sua narrativa, lamentou o ocorrido, principalmente por ter se rendido à bebida, o que comprometeu uma possível reação de defesa. O homem que o conduziu agiu do seguinte modo: “Ele tomou um galho de árvore que tinha dois dentes, e cortou de forma que ele se atravessasse na minha nuca, ele foi, então preso pela parte frontal com um ferrolho; a estaca tinha cerca de 1,80 metro de comprimento.”¹⁴⁴

Conduzido ao litoral, passou primeiramente a uma aldeia, onde encontrou alguns conhecidos, mas que não puderam lhe ajudar. A viagem se seguiu rapidamente, passando por diversos lugares. Quando estava há quatro dias longe de casa por um trajeto marcado pela vigilância e impossibilidade de fuga, sendo já vendido por duas vezes, chegou a Efau. Depois seguiram para Dohama, ainda em viagem exaustiva pela mata. Em cada lugar que parava observava os costumes dos povos, percebendo muitas diferenças entre os costumes de sua região de origem. Em dado momento abatia-se por perder as esperanças de um dia rever sua família e sua terra de origem, declarando estar com seu coração apertado e exausto. Ao relembrar desta experiência, faz uma reflexão sobre as contradições do racismo, em como pessoas podem pensar que os povos da África não possuem sentimentos, não possuem humanidade. Baquaqua encerra seu lamento se apegando em Deus.

Quando chegou a Gra-fe, relata ter ficado na casa de um homem branco por um tempo. Na manhã seguinte o café da manhã foi servido por um homem conhecido de nome Wu-ru, que era de Zugu. Perguntou se seu nome era Gardo e ficou muito feliz quando Baquaqua confirmou positivamente. Wu-ru contou que já havia se passado dois anos que estava sendo escravizado e que seus conhecidos não sabiam o que tinha acontecido com ele. O cabelo era outra característica de reconhecimento de cada sociedade, Baquaqua ainda estava com o corte de cabelo comum de sua região, por este motivo, se sabia que era recente sua captura.

¹⁴⁴ LOVEJOY, Paul. Op. cit. p. 35.

O próximo caminho que se seguiu ligava diretamente ao mar, percorrendo um rio por quase dois dias dentro de um barco movido a remos. Quando chegaram ao mar, todos os escravos foram reunidos “em um curral, de costas para uma fogueira, e receberam ordens para não olhar ao redor [...]”. Um homem fiscalizava com um chicote para garantir a obediência, outro homem passava marcando cada pessoa com um ferro muito quente, “da mesma forma que faziam com a tampa dos barris, ou outros objetos ou mercadorias inanimadas.”¹⁴⁵

Posteriormente, foram levados ao barco em direção ao navio, acorrentados juntos e amarrados com cordas ao redor do pescoço. Baquaqua então se preocupou e o medo causou-lhe desânimo, nunca tinha visto um navio daquele porte e não sabia a que se destinava. Muitos barcos seguiam em direção ao navio, pois aquela prática se demonstrava massiva e comum. Com o vento muito forte, um dos barcos virou e, segundo Baquaqua, cerca de trinta pessoas morreram afogadas; seu barco foi o terceiro em direção ao navio e todos conseguiram chegar com vida.

A narrativa sobre a travessia demonstra como a vida de milhões de pessoas esteve, durante séculos, nas mãos de comerciantes de pessoas que lucravam com esta prática, atribuindo a elas o significado de objeto, de mercadoria, tentando tirar-lhes a humanidade e naturalizar ou banalizar essa ação sistemática.

A terrível travessia no navio comprometia a sobrevivência dos que ali estavam. Com riqueza de detalhes, Baquaqua transmite com suas palavras o quão desumano era o tráfico de africanos, pois de tão terrível jamais seria possível esquecer, ainda que desejasse. Ao recordar essa terrível condição, faz um apelo aos que, na época de seu relato, ainda defendiam a permanência da escravidão. Declara, por fim, que se mesmo conhecendo situações tão terríveis ainda conseguiam defender tal prática, então possuíam coração de ferro e seu fim seria um lugar tão pior quanto aquele navio.¹⁴⁶

Depois de longos dias chegaram, por fim, a Pernambuco, na América do Sul, possivelmente no ano de 1845.¹⁴⁷ Todos os capturados passaram o dia todo sem se alimentarem, receberam ordens para ficar em absoluto silêncio. Somente à noite puderam subir ao convés para “serem vistos e apalpadados pelos nossos futuros senhores, que tinham vindo a bordo da cidade.” Desembarcaram posteriormente a uma distância da cidade e ficaram na casa de um fazendeiro, usada como mercado de escravos.

¹⁴⁵ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 39.

¹⁴⁶ Idem, Ibidem, p. 41.

¹⁴⁷ LOVEJOY, Paul. Op. cit. p. 23.

Naquele momento, Baquaqua se concentrava na sua sobrevivência após a traumática viagem, ainda que já entendesse que o que lhe aguardava era a escravização. Foi vendido diversas vezes após o embarque, até ser comprado por um padeiro que vivia no interior, próximo de Pernambuco.¹⁴⁸

A escravização na América se mostra sistemática para Baquaqua quando observa o modo como os interessados escolhiam as pessoas para compra. Segundo o autor a situação, de tão desumana, se assemelhava às compras de bois ou cavalos, pois caso os compradores gostassem, efetuavam a compra. Quando não se agradavam, encomendavam pessoas com as características que desejavam para que na próxima carga fosse trazida conforme sua encomenda. Além disso, notou que aquela atividade comercial era a base de sustentação de muitas pessoas que viviam daquele ofício. Nesse momento da narrativa é possível se sensibilizar com a experiência cruel vivida por Baquaqua, pois suas palavras expressam as atrocidades que o sistema escravista impôs por séculos a milhões de pessoas.

Baquaqua se esforça em compreender a língua portuguesa, para saber o que o padeiro falava e pedia. De início, criou a estratégia de servir com boa vontade, agradando o senhor em tudo o que desejasse. A família do padeiro era composta de uma esposa, dois filhos e uma mulher, que era parente. Outros quatro escravos também lhes serviam, além de Baquaqua. A família seguia o catolicismo e faziam rituais de adoração duas vezes por dia. Todos, inclusive os escravos, tinham que se ajoelhar diante de imagens de barro, além disso, foram ensinados a cantar com palavras que não conheciam. Outra obrigação regular era o sinal da cruz.

Logo começou a desempenhar trabalhos muito exaustivos, devendo carregar pedras pesadas para uma construção, sendo necessárias três pessoas para colocar as pedras em sua cabeça, carregando por cerca de quatrocentos metros. Quando Baquaqua não aguentava mais, lançava a pedra ao chão e isso causava grande irritação no padeiro. Depois que aprimorou o português e aprendeu a contar até cem, foi enviado para vender pães, durante o dia perambulava ao redor da aldeia ao fim da tarde ia para o interior. Quando retornava a casa, seu trabalho era vender as mercadorias até umas nove horas da noite. Baquaqua se considerava o mais dedicado e o que mais rendia lucros entre os escravos; os demais se embebedavam com frequência. Ainda que servisse bem, notava

¹⁴⁸ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 42.

que recebia tratamentos hostis e ofensivos, o que logo o fez se juntar aos que bebiam: “assim todos ficamos parecidos: senhor mau, escravos maus.”¹⁴⁹

Insatisfeito, tentou fugir, mas foi apanhado; decidiu então que seu comportamento seria o mais danoso possível ao senhor para ver se isso atenderia melhor sua vontade. Vendeu poucos pães e usou o dinheiro com bebidas, o resultado foi o espancamento, ameaçou o padeiro e desejou em seus pensamentos, matá-lo e se matar em seguida. Ao deixar de lado a ideia de assassinar o padeiro, tentou tirar a própria vida se jogando em um rio. Foi resgatado por algumas pessoas que estavam em um barco. A esta decisão narra com arrependimento, recorrendo aos propósitos do cristianismo.

Depois da tentativa de suicídio, foi fortemente agredido pelo padeiro, ficando com cicatrizes pelo corpo, que permaneceram com o tempo. Depois disso, foi levado para o Rio de Janeiro e comprado por um comandante de navio, passando a desempenhar tarefas de ajudante de cozinha e outras tarefas necessárias. Após habituar-se no novo local, foi promovido a “sub-criado de bordo”, posteriormente a criado de bordo, sendo responsável por preparar a mesa e auxiliar o cozinheiro. Decidiu então, agir com obediência e qualidade nos serviços, o que rendia a confiança do comandante. A esposa do comandante, porém, em alguns momentos provocava situações que comprometiam a boa convivência do senhor com Baquaqua, o que resultava em punições com chicotes.¹⁵⁰

Por volta de 1846 e 1847¹⁵¹, Baquaqua acompanhou muitas viagens para o sul do Brasil. A primeira viagem que fez foi para Rio Grande, para trocar a carga que tinham por carne seca. De volta ao Rio de Janeiro, venderam a mercadoria. Em outro momento, passaram por Santa Catarina e compraram farinha, trocando posteriormente por óleo de baleia no Rio Grande. Ao retornar para o Rio de Janeiro, passaram por dificuldades no mar devido aos fortes ventos e tempestades. Com riscos constantes à sua vida, Baquaqua relata que nesta fase de sua experiência, se viesse a morrer seria vantagem. Não possuía mais vínculos com familiares ou amigos, sua vida era um pesar, por isso deixou de se preocupar com a morte.

Nesta viagem sofreu terríveis violências, relatando situações tensas com o comandante e com a tripulação. Após descarregar a carga que havia no navio, um mercador inglês combinou com o comandante a entrega de uma carga de café em Nova

¹⁴⁹ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 43.

¹⁵⁰ Idem, Ibidem, p. 45.

¹⁵¹ LOVEJOY, Paul. Op. cit. p. 25.

York. Todos sabiam que neste lugar a escravidão já não era uma prática comum, o que despertou interesse em Baquaqua para uma possível fuga. Quando os tripulantes foram informados que estavam indo para uma terra de liberdade, respondeu que não o veriam mais, depois que chegassem lá. Conta que a viagem se iniciou diferente, pois estava radiante e não se incomodava com as ordens dadas e os tratamentos ruins. Ainda que já se considerasse dentro de si um homem livre, estava feliz por chegar a um lugar que reconheciam sua liberdade. Esta sensação, porém, não durou toda a viagem.

Após boa parte do trajeto, enfrentaram ventos muito fortes, semelhantes a um furacão, as lamparinas apagaram-se e Baquaqua recebeu ordem do comandante para acendê-las. Tentou por diversas vezes, mas sem sucesso, até que os outros marujos se uniram e conseguiram acender. O comandante, já enfurecido, ordenou que Baquaqua acendesse a sua lamparina, mas quando chegou perto, o comandante pegou um porrete e queria bater em sua cabeça. Felizmente, Baquaqua conseguiu se defender do golpe com as mãos, porém, nas próximas tentativas o comandante ainda conseguiu agredi-lo.¹⁵²

Desafiando o capitão do navio, Baquaqua ordenava que batesse mais e descontasse toda a sua raiva, o que o enfurecia ainda mais. O comandante ordenou que três marujos amarrassem Gardo ao chão e depois o açoitassem, até que manifestasse submissão e implorasse que parassem. Isso não aconteceu, ao contrário, Baquaqua ameaçou o comandante dizendo que se cuidasse, pois desejava matá-lo. Mesmo com o corpo dilacerado, não se sentiu subjogado em seu coração. Depois de solto, ficou na proa por alguns dias, sem conseguir fazer nada... “A escravidão é ruim, a escravidão é errada”, esta foi a frase expressada diante de sua indignação por tanta brutalidade sofrida.

Ao chegar a Nova York, possivelmente em 27 de junho de 1847¹⁵³, o desejo de liberdade aflorou. Mesmo fazendo planos, Baquaqua sabia que não seria algo tão simples: não falava inglês, não conhecia ninguém que pudesse o ajudar. No dia seguinte, várias pessoas subiram no navio e questionaram se os tripulantes eram livres, contudo o comandante já havia dado ordem para que mentissem. Posteriormente, Baquaqua e os demais tripulantes combinaram que aproveitariam a próxima oportunidade.¹⁵⁴

¹⁵² BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 48.

¹⁵³ LOVEJOY, Paul. Op. cit. p. 25.

¹⁵⁴ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 50.

Ao permanecerem alguns dias no litoral de Nova York, Baquaqua se embriagou novamente e acabou sendo aprisionado em um cômodo da proa, mantido ali por um tempo. Depois arrombou a porta e saiu andando desconfiado e percebeu que estavam todos ocupados com os serviços, seguiu então na direção do cais e apressou a caminhada, percorrendo as ruas muito desesperado. Dois guardas, desconfiados, o pegaram e levaram para uma casa de detenção, em que passou uma noite preso. No outro dia o comandante do navio pagou as despesas e recuperou Baquaqua, levando-o para o navio. Os oficiais disseram que podia ser um homem livre se quisesse, mas o comandante entrevistou e Baquaqua ficou sem reação.

Dois dias depois, uma carruagem com alguns cavalheiros encostaram perto do navio e subiram a bordo, caminhando pelo convés disse ao comandante que todos a bordo estavam livres. O comandante se recusou a içar bandeira e ficou furioso. Baquaqua e os outros tripulantes foram levados juntos com o comandante até a Prefeitura da Cidade de Nova York. A sala a que foram levados para aguardar estava lotada de pessoas, que também esperavam. O cônsul brasileiro chamou todos eles e perguntou a Baquaqua e os demais se desejavam ficar ou retornar com o comandante, eles decidiram permanecer em Nova York. Após esta decisão, foram presos e nos dias que se seguiram passaram por vários procedimentos e interrogatórios, mas sem entender do que se tratava.

Por fim, algumas pessoas sugeriram uma fuga da prisão e ajudaram Baquaqua e os demais que estavam presos a saírem de lá, levando-os para Boston, em Massachusetts, ficando ali por quatro semanas. Em seguida, disseram que deviam fugir para o Haiti ou para Inglaterra, Baquaqua preferiu o Haiti, conseguindo passagens gratuitamente e alguns recursos para seguir viagem. No navio, conheceu um homem de nome Jonas, que lhe ensinou um pouco de espanhol. Quando chegou ao Haiti, em agosto de 1847¹⁵⁵, relata ter se sentido livre, primeiro porque ali a escravidão era proibida e segundo porque as pessoas também eram em sua maioria negras. Foram, então, para a casa do Imperador, do qual lhes agiu com generosidade, dando comida e bebida em fartura, além de um lugar para dormir.

Depois disso, relata que ficou de casa em casa se sentindo um estranho, sem dinheiro e sem compreender a língua daquelas pessoas. Chegou a arrumar um serviço, mas o homem que o contratou era muito ruim e o maltratava, inclusive o impedia de

¹⁵⁵ LOVEJOY, Paul. Op. cit. p. 26.

dormir em uma cama mais confortável que estava disponível, ordenando que dormisse no chão. Por não ter obedecido, o homem o expulsou de casa e ele voltou a ser um andarilho. Dormiu por várias vezes na rua e era tratado como um bêbado, sendo que estava doente e por isso aparentava estar tonto. Posteriormente, relata que um general de nome De Pe, lembrando-se dele, contatou um missionário batista, sr. Judd, pedindo que o ajudasse, permanecendo ali dois anos. Neste período, Baquaqua demonstra ter tido alguns problemas com relação à bebida, embriagando-se com frequência e às vezes ficava na rua por opção, até que o casal ia atrás dele e convidava para voltar para sua casa, o que por vezes recusava.¹⁵⁶

Quando se converteu ao cristianismo, relata ter decidido largar a bebida e outros vícios. Algum tempo depois, soube-se dos conflitos de guerra no Haiti, havendo a solicitação de alistamentos. Com o apoio de Judd e sua esposa, Baquaqua voltou para Nova York, sendo hospedado na casa da mãe da senhora Judd, permanecendo ali por quatro semanas, até que seguiu para Meredith, no condado de Delaware, entre as Missões Livres, desejando aprender mais sobre a religião, para compor o conjunto de missionários. Nas palavras de Baquaqua:

Um cavalheiro chamado Dalton foi muitíssimo bondoso comigo, e assumiu o meu caso com os amigos das missões. Eles, então, enviaram-me para McGrawville, na época C. P. Grosvenor era o Presidente da Universidade, que foi muito gentil comigo, valorizou-me, tratando-me de todos os modos como um igual e como um cavalheiro.

Nesta instituição, estudou por quase três anos e conquistou, além de conhecimentos, alguns amigos. Por outro lado, também relatou problemas que enfrentou com estudantes racistas, até que saiu da universidade e foi para Missões Livres, posteriormente seguiu para a escola em Freetown Corner, lugar que recebeu auxílio de seu professor, morando com ele por um tempo. Depois voltou para McGrawville, mas logo desejou conhecer o Canadá, relatando ter se agradado muito pelo modo como foi recebido e tratado, com “bondade, atenção e humanidade.”

Por fim, depois dessas mudanças relatadas, Baquaqua encerra sua narrativa expondo seus sentimentos e planos até seu atual momento. Agradece a Deus por estar usufruindo de liberdade, com paz e tranquilidade, longe dos medos e violências que já havia sofrido. Em seguida apresenta um discurso que demonstra exaltação pelo lugar

¹⁵⁶ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 53.

em que passou a viver, declarando ser uma “terra” de igualdade, liberdade de expressão e respeito. Em suas últimas palavras do seu livro, disse:

[...] cheguei à conclusão de que havia chegado a hora em que eu poderia, com propriedade, colocar no papel tudo o que foi relatado nesta obra e, quando chegar o dia em que se abrir um caminho para que eu seja útil na regeneração da minha própria terra amada, estarei pronto para dizer "eu vou," e que Deus, na sua infinita sabedoria, apresse este dia, é a minha constante e fervorosa oração do autor, cujos sofrimentos e torturas, espera-se, tenham aberto ainda mais os ouvidos e corações da sensibilidade. Se um chamado for feito para ele retornar uma vez mais para a terra do seu nascimento, ele responderá alegremente, e tem certeza de que amigos não lhe faltarão para ajudá-lo no seu propósito benevolente.¹⁵⁷

O que se pode observar é que a narrativa de sua história representava uma tentativa de alcançar seu propósito: retornar e rever sua família, seu lugar de origem e seu povo. Pouco se sabe sobre a vida do autor posteriormente a sua autobiografia. Segundo Lovejoy “viajou para Liverpool em janeiro de 1855, e a última notícia que temos dele data de 1857, na Grã-Bretanha, aguardando os resultados dos esforços de seus amigos missionários para levantar fundos, a fim de mandá-lo de volta para a África.”¹⁵⁸ Não se sabe, portanto, se Baquaqua alcançou o seu objetivo, mas sua história contribui para compreender o período em que viveu, os tipos de relações sociais e muitos outros aspectos possíveis para uma abordagem histórica que provoque reflexões, questionamentos e resulte em muitas aprendizagens.

2.3.3 O que aprendemos com Baquaqua?

Há muitas possibilidades de leitura da biografia de Baquaqua, principalmente sua contribuição para o estudo da diáspora africana, podendo ser trabalhada em diferentes áreas do conhecimento. O documentário “Baquaqua Comum & Extraordinário”¹⁵⁹, por exemplo, apresenta algumas interpretações de professores da educação básica sobre as contribuições dessa obra para o ensino. O professor Paulo Alexandre, de uma escola Estadual em Pernambuco, destaca que a história de Baquaqua

¹⁵⁷ BAQUAQUA, Mahommah Gardo. Op. cit. p. 58.

¹⁵⁸ LOVEJOY, Paul. Op. cit. p. 12.

¹⁵⁹ Baquaqua Comum & Extraordinário parte 1. Ano: 2012. Duração: 33 minutos – Documentário produzido por pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com professores da rede de ensino do estado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I9FZF9j4UHQ>> acesso em 28 de maio de 2020.

contribui para repensar o conceito de que a história atende à escrita sobre os feitos das pessoas “notáveis” da sociedade, pois as experiências das pessoas comuns também apresentam sua importância para a construção da narrativa histórica.

No documentário, o pesquisador Marcus Carvalho¹⁶⁰ aponta para o uso da autobiografia como um dos caminhos para ampliar os estudos sobre a complexidade da escravidão na África, assim como entender outras formas de escravidão que existiram antes do tráfico massivo de africanos para a América. A escravização de Baquaqua na África e na América deve, portanto, ser pensada no devido contexto de sua época. No Ocidente da África havia um intenso comércio, inclusive internacional, e a relação com o mundo mediterrâneo se dava desde a antiguidade. O islã foi uma religião que passou a se expandir no norte da África desde o século VIII, por meio das caravanas comerciais, não apenas enquanto religião, mas enquanto cultura material. Segundo o autor, o comércio traz muitas riquezas, mas também muitas diferenças sociais, neste sentido a captura do personagem foi reflexo de tensões que existiam em sua região, localizada entre dois grandes impérios os Axanti e Socoto, e o comércio que ocorria de norte a sul, de leste a oeste.

Segundo o autor O reino de Zugu era, nos anos de Baquaqua, uma nação tributária de outro reino africano, Borgu, atualmente situado entre Benin e Nigéria. De acordo com os especialistas Samuel Decalo e Mathurin Houngnikgo, Djougou era uma nação, “às vezes, vassala do reino Kouandé Bariba”, tendo sido “um dos pontos de parada mais importantes nas rotas de caravanas entre Kano (Nigéria) e Ashanti (Gana) e conseqüentemente prosperou.” Essa variedade de relações entre povos criou condições para que as pessoas pudessem ser escravizadas, tornando comum a sua comercialização. Entre os fatores que conduziam a essa prática estava a guerra, que ocorria com muita frequência, além disso, o endividamento e os crimes cometidos em determinadas sociedades também eram razões que conduziam à escravização. Nas regiões em que predominava o islamismo, os alcoólatras também podiam ser punidos com a escravização.

Já a professora Ijaciara Barros relaciona as experiências vividas por Baquaqua como um exemplo de superação, devido à autoestima baixa que observou em muitos estudantes da educação básica, que pensam que não irão conseguir vencer os desafios

¹⁶⁰ O autor é professor titular de História do Brasil da UFPE e pesquisador do CNPq.

que os cercam, especialmente na escola, seja por limitações físicas, por viverem no interior ou por problemas familiares.

Nesse sentido a história de Baquaqua tem muito a ensiná-los, pois suas experiências demonstram que mesmo diante das limitações e violências do sistema escravista, principalmente a presença do racismo em suas relações sociais na América, resistiu e não se conformou com as condições impostas. Esforçou-se para aprender diversas línguas, cursou um ensino superior e publicou um livro de sua autoria resgatando as riquezas históricas de seu lugar de origem. Essa associação das conquistas de Baquaqua com as possibilidades de conquistas que os jovens podem alcançar atualmente é uma das contribuições que o estudo desta biografia pode gerar na vida dos jovens. Ademais, entender a história de Baquaqua oportuniza aos estudantes um exercício de autorreflexão, motivando-os a pensar suas experiências de vida, bem como suas dificuldades e superações, pois ao analisar e conhecer a história do outro é possível aprender um pouco mais sobre si.

Dessa forma, o próximo capítulo objetiva pensar, entre outras questões, estratégias e metodologias para utilização da biografia de Baquaqua no ensino médio, abordando temas relevantes para o ensino de história, como a diáspora africana nas relações atlânticas, a escravidão na América e a problematização do gênero biográfico como fonte histórica. Além disso, um dos objetivos da proposta de sequência didática nas aulas de história é compreender que a biografia na perspectiva renovada, busca conhecer fatos e acontecimentos que normalmente não são relatados na biografia tradicional ou oficial, pois apresentam a complexidade, as incoerências, incertezas e paradoxos, enfim, momentos que fazem parte da vida de todas as pessoas. A intenção não é criar heróis ou vilões, mas aprofundar nas reflexões das ações humanas, resgatando histórias individuais, coerentes ou não, mas que mostram as diversas perspectivas existentes na sociedade.

CAPÍTULO III

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM USO DA FONTE BIOGRÁFICA

Existem muitas metodologias de ensino que podem ser utilizadas em sala de aula para promover e mediar a aprendizagem. Em todas elas, é fundamental que sejam voltadas para práticas que sejam significativas aos estudantes, como enfatiza Paulo Freire, destacando a importância da convivência social em um ambiente agradável que estimula aprendizagens e interações.

Para o estudo da diáspora africana utilizando biografia como fonte, recorreu-se a uma Sequência Didática (SD) como alternativa metodológica. Antes de elaborar uma SD é preciso compreender o seu conceito e como essa metodologia contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Além de conceituar esta metodologia, esse terceiro capítulo objetiva estimular algumas reflexões sobre o ensino de história, para que posteriormente seja apresentado um modelo de SD com utilização da biografia de Baquaqua como fonte.

Esta alternativa metodológica constitui o produto final da presente dissertação e está organizada em quatro etapas. Uma das finalidades deste planejamento é promover o exercício e a reflexão de como produzir atividades que possibilitem novas práticas didáticas, para serem utilizadas em aulas de histórias. Desse modo, a apresentação dessa proposta de uma sequência didática é uma maneira de compartilhar esta alternativa ou possibilidade metodológica com os demais docentes interessados em utilizar esta fonte.

3.1 Reflexões sobre desafios metodológicos no ensino de História

Segundo Vasconcelos, o modelo denominado História Tradicional “representava o encontro de duas abordagens distintas, uma no campo da historiografia e outra no campo da pedagogia.”¹⁶¹ Neste sentido, a historiografia tradicional era um modelo utilizado desde a segunda metade do século XIX e que priorizava o estudo das questões relacionadas ao Estado, buscando compreender sua formação. Para isso, os documentos oficiais e a descrição das ações de pessoas que estavam envolvidas nesta formação,

¹⁶¹ VASCONCELOS, José Antônio. *Metodologia do ensino de história*. Curitiba: Ibpex, 2007. p. 18.

predominantemente política, eram os elementos atribuídos à História. Este seria seu limitado papel no campo do ensino escolar.

No aspecto pedagógico, o autor destaca o papel passivo que os estudantes ocupavam, ou ainda ocupam. Priorizava-se o ensino voltado para a “memorização de fórmulas prontas e previamente fornecidas pelo professor, e não sobre a real compreensão dos conteúdos estudados.”¹⁶² Esta prática educativa mecânica, que desconsiderava as experiências de vida e os conhecimentos prévios apresentados pelos estudantes em sala de aula, tratando-os como meros receptores de informação, resultaram em apatia, desânimo, falta de criatividade e conformismo no ambiente escolar.¹⁶³

No mesmo sentido, o autor Catelli Junior destaca que o ensino de História, por se tratar das experiências humanas no tempo, “não pode se limitar à história político-administrativa, das guerras ou da economia.” É fundamental que sejam consideradas as simbologias, os significados de manifestações culturais, as ações e relações cotidianas, enfim, pois são eles “que nos permitem identificar semelhanças e diferenças, o que permanece e o que se transforma.”¹⁶⁴

Para um ensino significativo os professores precisam considerar algumas questões, tais como: Qual a razão de estudar um conteúdo específico? O que os estudantes já sabem sobre este assunto? Como este conteúdo se relaciona com suas vivências? Essas e outras indagações precisam ser pensadas para nortear o plano de trabalho dos docentes, que se sentirão mais seguros sobre o que ensinar, para que e como ensinar. Quanto às fontes históricas, o autor ressalta que quando se amplia as possibilidades, concomitantemente, amplia-se o sentido da história enquanto disciplina escolar. Nesse sentido,

Além dos documentos oficiais, cartas e declarações, tornam-se também fonte de conhecimento histórico canções, depoimentos orais, quadrinhos, filmes, obras literárias, propagandas, fotografias, pinturas, objetos da cultura material, enfim, toda fonte que se referir à experiência humana que se constitui como uma oportunidade de reflexão.¹⁶⁵

¹⁶² Idem, Ibidem, p. 18.

¹⁶³ Idem, Ibidem, p.19.

¹⁶⁴ CATELLI JR, Roberto. *Temas e linguagens da história - ferramentas para a sala de aula no ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2009. v. 1. 236. p. 05.

¹⁶⁵ CATELLI JR, Roberto. Op. cit. p. 5.

Para a interpretação das fontes é fundamental a formulação de perguntas que sejam significativas e auxiliem nas questões do tempo presente. As análises comparativas precisam ser conduzidas de modo que não se cometa anacronismos, o que pode ser feito com análises criteriosas, considerando que cada período apresenta particularidades, conceitos e significados próprios, tornando fundamental elucidar as diferenças.

Conforme Catelli Junior, “o ensino deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades para a construção de um pensamento histórico [...]”.¹⁶⁶ O ensino de história, portanto, deve servir como mecanismo de base para a compreensão da realidade das pessoas, ou seja, contribuir para que se façam análises, críticas, construções e desconstruções sobre os problemas que as envolvem. A história com função “decorativa” não atende mais as demandas dos indivíduos, pois não favorecem na resolução de problemas do cotidiano.

As interpretações sobre as experiências vividas pelas pessoas, no passado ou no presente, devem ser refletidas, questionadas, desmitificadas, enfim, problematizadas.¹⁶⁷ Por meio desta análise ponderada, os estudantes podem construir e aprimorar o pensamento histórico, firmando argumentos mais sólidos e incisivos. Segundo Catelli, os estudantes do ensino médio apresentam maior capacidade de problematização, argumentação e comparações, assim, é importante estimular suas ideias, especialmente as que se referem às suas próprias inquietações. A história pode contribuir para a construção da maturidade dos estudantes, quando estes passam a refletir o seu tempo, espaço e contexto social, ressignificando valores, relacionamentos e ações. Pode escolher (ou não) o que deve permanecer e o que deve se romper.

Desse modo, algumas questões cruciais apontadas pelo autor e que devem ser pensadas antes de iniciar o planejamento são: “Que grupo é esse? Onde vivem? Que aprendizagens carregam? Que dificuldades possuem? Que questões mobilizam esse grupo?” É importante relacionar os conteúdos com a vida local e contextualizá-los, o que pode ser feito a partir de uma ou mais perguntas iniciais, podendo ser trabalhadas no decorrer de diversas aulas. Para citar um exemplo, se o conteúdo a ser estudado é “escravidão”, é possível pensar a “organização do trabalho na vida local” e ampliar os conhecimentos e reflexões sobre as motivações, significados, interesses ou

¹⁶⁶ Idem, *Ibidem*, p. 7.

¹⁶⁷ Idem, *Ibidem*, p. 8.

características que envolveram e envolvem as diferentes formas de se relacionar com o trabalho.¹⁶⁸

O estudante também precisa entender que a história está em constante transformação, pois os acontecimentos são interpretados de maneiras diferentes considerando as temporalidades e as novas perguntas que se fazem. Para que conheçam as interpretações anteriores sobre um tema em questão, é possível reunir documentos diversos que se complementam e outros que se contrapõem. A partir deles, promover comparações, análises e novos diálogos. Assim,

[...] é importante que sejam explicitados os diferentes posicionamentos sobre um mesmo tema e que o estudante seja convidado a refletir e tomar posição sobre variados temas, criando textos, cartazes, apresentações em meio eletrônico, quadrinhos, apresentações orais, enfim, os estudantes se apropriam desse conhecimento para recriá-lo dentro dos limites de um conhecimento escolar.¹⁶⁹

Outra questão fundamental sobre os desafios metodológicos é o uso das tecnologias, especialmente as digitais. Não se pode ignorar que grande parte dos estudantes convive cotidianamente com o uso de tecnologias digitais, sendo as mais populares o aparelho celular. Apesar da resistência em aderir o uso do aparelho ou outros similares, reflexões e debates já promovidos sobre o tema têm ampliado a compreensão das vantagens em utilizá-lo como recurso de aprendizagem. Os celulares, tablets, computadores, entre outros aparelhos que podem ser conectados à internet, possibilitam o acesso a redes sociais diversas, a visualização de vídeos, imagens e textos verbais, possibilitando interação por meio de comentários, postagens, reações, compartilhamentos, jogos e tantas outras formas, tornando-se instrumentos de aprendizagem.

Com o auxílio de tecnologias é possível planejar atividades que proporcionem outras experiências aos estudantes, auxiliando na tomada de decisões, resolução de problemas e conflitos, na prática comunicativa, além de contribuir no processo de avaliação. Utilizando ou não esses recursos em sala de aula, não se pode negar que façam parte do cotidiano dos alunos, que interagem diariamente com informações diversas sobre assuntos do passado e do presente. A escola precisa se adequar a essa nova realidade e utilizar as tecnologias digitais a favor do ensino, pois atualmente os

¹⁶⁸ CATELLI JR, Roberto. Op. cit. p. 9.

¹⁶⁹ Idem, Ibidem, p. 10.

estudantes necessitam de professores que cumpram o papel de “curador e de orientador”, ou seja, aquele que

[...] escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira.”¹⁷⁰

Partindo dessas concepções de metodologias de ensino, busca-se na presente dissertação construir uma alternativa de SD que utilize as tecnologias, especialmente as digitais, de modo expressivo para os estudantes. Embora as realidades escolares sejam muito distintas, é fundamental caminhar no sentido de superar entraves existentes e avançar de acordo com as possibilidades disponíveis, para que se ensine a interagir conscientemente com os recursos do século XXI, além de incentivar os protagonismos e valorizar os interesses e os saberes que os estudantes já possuem.

3.2 Sequência Didática como instrumento de aprendizagem

Com base em Antoni Zabala, Sequência Didática é um planejamento de atividades articuladas entre si para alcançar os objetivos definidos. É uma estratégia de ensino que direciona diversas atividades em torno de uma unidade didática.¹⁷¹ Este método de planejamento de aulas norteia os professores a pensarem antecipadamente nas estratégias que adotarão para o desenvolvimento de um conteúdo específico, pensando nos objetivos de aprendizagens que pretendem alcançar. Nesse sentido,

Se realizarmos uma análise destas sequências buscando os elementos que as compõem, nos daremos conta de que são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.¹⁷²

Cada atividade apresenta uma função no desenvolvimento da SD, pois deve fazer sentido com relação aos objetivos pretendidos. Esta articulação contribui para

¹⁷⁰ CATELLI JR, Roberto. Op. cit. p. 24.

¹⁷¹ ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da P. Rosa. Porto Alegre: Arted, 1998, p. 53.

¹⁷² ZABALA, Antoni. Op. cit. p. 18.

tornar esta metodologia eficiente no processo de ensino-aprendizagem. A SD se destaca por ser uma metodologia de ensino previamente pensada, tornando possível que professores e estudantes tenham conhecimento sobre o que será estudado, como será estudado, quais questões os interessam e motivam para desenvolverem pesquisas e atividades, como serão avaliados, entre outros detalhes previamente definidos.

A estética da SD pode ser diversificada, pois não há um modelo ou padrão estabelecido. É válida desde que esteja focalizada nos objetivos pretendidos e transmita organização ao professor que lecionará e também seja compreendida pelos estudantes, sendo fundamental que estes estejam livres para atuar em todos os procedimentos. Devem ser incentivadas a criatividade, a autonomia e o protagonismo dos professores e dos alunos, assim como a flexibilidade no planejamento das aulas e das atividades, para que não se tornem mecânicas e rígidas.

Segundo Garcia, no Programa Roda de Conversa, a sequência didática surgiu no contexto de uma reforma educacional que se iniciou na França, na segunda metade do século XIX, e designava um conjunto de atividades ou oficinas de aprendizagem aplicadas ao ensino de qualquer tipo de conteúdo. Anos mais tarde um grupo de estudantes de Genebra que trabalhava nas áreas de linguística, psicologia e filosofia elaborou ou sistematizou uma proposta teórico-metodológica de ensino para determinado gênero de texto, que auxiliassem estudantes no desenvolvimento de sua própria escrita.¹⁷³ Por isso, a SD ficou mais conhecida no campo de língua portuguesa, no entanto, pode ser aplicada em qualquer campo do conhecimento.

Muitos profissionais da educação têm apostado recentemente nesta metodologia de ensino, embora não seja uma novidade no ambiente educacional e pode ser vista, por exemplo, em livros didáticos ou apostilas. Na internet já existe muitas produções de sequências didáticas elaboradas por professores da rede básica de ensino, expondo como estão desenvolvendo suas aulas e quais resultados têm obtido dessas experiências, apontando erros e acertos. Tomando esses exemplos como norte, é possível recriar atividades com flexibilidade, de acordo com a realidade dos estudantes, da escola e dos professores. A SD deve ser tomada como um caminho norteador que pode passar por alterações ao longo de seu desenvolvimento, conforme as demandas de cada turma de estudantes. Com esta metodologia, os alunos podem, por exemplo, conhecer um estilo

¹⁷³ SEQUÊNCIA DIDÁTICA. Roda de Conversa. Minas Gerais: Canal Minas Saúde. 7 de abr. de 2014. Programa de TV. Disponível em <<https://www.youtube.com/user/magistraseemg/>> acesso em 20/01/2020.

ou um modelo de texto, perceber as características próprias e chegar a uma conclusão de como se organizam e como podem elaborar ou reelaborar sua própria produção.

Cada aula incorpora determinadas características e competências a serem desenvolvidas, todas elas são importantes para a construção do conhecimento, assim, perpassa os conceitos, procedimentos e atitudes, conforme Zabala. Neste sentido, há aulas mais teóricas e conceituais, procedimentais e outras que exigem do estudante atitude prática ou experimentação. Ou então cada aula também pode ser organizada para desenvolver uma, duas ou três estratégias de construção do conhecimento: teoria, procedimento e prática. Sobre as competências a serem desenvolvidas com os estudantes, Zabala ressalta que:

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.¹⁷⁴

As aulas conceituais podem contemplar leitura individual, coletiva ou em grupo; exposição oral do(a) professor(a) ou do aluno, mediante pesquisa e levantamento de material, socialização e troca de ideias. Quanto aos procedimentos, é preciso notar os ritmos de cada estudante, oferecendo diferentes modelos para a resolução dos problemas ou desafios. Nas aulas atitudinais podem ser estimulados a produzir textos, desenhos, esquemas, cartazes, criação de blog ou outro meio digital, entre outras atividades.

A SD constitui uma ferramenta de ensino e pode ser organizada considerando o tema específico ou conteúdo do currículo a ser trabalhado, como também, a sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes, suas atitudes em relação ao tema, os anseios ou demandas que possam apresentar neste primeiro momento. Com base nesta análise será possível direcionar o planejamento para objetivos que se esperam alcançar e definir quais atividades se adequam melhor a cada um deles. O diálogo inicial entre professores e alunos também é fundamental para que saibam dos procedimentos, assim poderão balizar sua aprendizagem, saber o que se espera deles e como estão se saindo. A SD contribui, neste sentido, para organizar os caminhos da aprendizagem, por meio do planejamento, execução, análise e avaliação.

¹⁷⁴ ZABALA, Antoni. Op. cit. p. 11.

É importante que o professor compreenda primeiro o que está propondo, compare e planeje suas ações, pois, segundo Britto, no programa Roda de Conversa, o sucesso da SD depende do comprometimento entre os envolvidos, desde o planejamento até a avaliação final, além da organização no ambiente escolar.¹⁷⁵

Sobre avaliação, Zabala afirma que há tempos buscam-se reformas educacionais no sentido de compreender a avaliação de modo mais amplo, que não seja limitada nos resultados obtidos pelos estudantes. Para o autor, se a formação integral do aluno é o principal propósito do ensino, é fundamental considerar questões conceituais, procedimentais e atitudinais, que valorizem as capacidades motoras, de equilíbrio, de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social, a partir da diversidade.¹⁷⁶

No mesmo sentido, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, de 2018, orienta que a avaliação seja diagnóstica, formativa e somativa¹⁷⁷, que possa viabilizar a qualificação integral do estudante, propiciando que este possa exercer atividades simples ou complexas do cotidiano, por isso a importância de metodologias ativas que possibilitem a construção e o domínio do seu processo de aprendizagem.

Para compreender as três formas de avaliação mencionadas no documento, trataremos de forma breve cada uma delas. A avaliação diagnóstica objetiva identificar o que os estudantes já sabem para promover intervenção nas dificuldades ou avançar nas questões que não saibam, de modo que os alunos participem desde o planejamento. Quanto às falhas, às inadequações, precisam encará-las como possibilidades de se envolverem mais nas situações de aprendizagem para continuarem aprendendo, refletindo, e aperfeiçoando. O professor precisa identificar e entender como os estudantes aprendem para desempenhar sua função mediadora, auxiliando nos critérios de avaliação, incentivando durante todo o processo a autoavaliação e o reconhecimento de todos os sucessos alcançados.

A avaliação formativa proporciona uma avaliação qualitativa do processo de aprendizagem e permite uma autoavaliação no sentido de identificar falhas e realizar adequações. Tem a função de melhorar, orientar e regular a aprendizagem. Os

¹⁷⁵ SEQUÊNCIA DIDÁTICA. Roda de Conversa. Minas Gerais: Canal Minas Saúde. 7 de abr. de 2014. Programa de TV. Disponível em <<https://www.youtube.com/user/magistraseemg/>> acesso em 20/01/2020.

¹⁷⁶ ZABALA, Antoni. Op. cit. p. 30.

¹⁷⁷ Ver Documento de referência curricular para Mato Grosso: Concepções para a educação básica. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/12IdfeadyzgzIyA2FnyYB0tpHZiYsJw9p/view>> acesso em 20/01/2020.

estudantes precisam ser capazes de distinguir, classificar e relacionar pressupostos, elaborar hipóteses, juntar elementos, integrando e combinando ideias.

É importante destacar que neste processo de avaliação é preciso refletir, juntamente com os estudantes, em momento oportuno, o cumprimento das funções da instituição escolar, do professor e demais pessoas e estruturas necessárias ao desenvolvimento integral do estudante. Afinal, todos estão envolvidos neste processo e contribuem para uma educação de qualidade. O estudante não pode se ver como o único avaliado.

Zabala afirma que o termo avaliação somativa ou integradora é utilizado para se referir ao “conhecimento e a avaliação de todo o percurso do aluno”, apresentando a “trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo.”¹⁷⁸ Neste sentido, a avaliação se torna importante aos estudantes pois torna possível o acompanhamento do seu processo de aprendizagem, identificando erros e acertos. Com o desenvolvimento de uma sequência didática, por exemplo, é importante que avaliem todos os procedimentos, de modo que consigam perceber e pontuar o que aprendeu durante o percurso.

3.3 Proposta de sequência didática para o estudo da diáspora africana: biografia como fonte histórica

Tema: A Trajetória de Mahommah Gardo Baquaqua no estudo da Diáspora Africana

Conteúdos: Diáspora Africana nas Américas. Gênero biográfico como fonte histórica.

Público-Alvo: Estudantes do Ensino Médio (2º Ano)

Objetivo Geral: Compreender por meio de biografias que os antepassados africanos, no contexto da diáspora, foram protagonistas de sua própria história, assim como cada pessoa é no tempo presente.

Objetivos Específicos:

- Problematizar o gênero biográfico como fonte histórica.
- Conhecer a biografia completa de Mahommah Gardo Baquaqua.
- Investigar aspectos da diáspora africana para a América.

¹⁷⁸ ZABALA, Antoni. Op. cit. p. 201.

- Identificar os interesses que envolveram o tráfico de escravos nas relações atlânticas.
- Compreender as formas de resistência à escravização e ao racismo.
- Reconhecer que a vida dos antepassados africanos não se resumiu à escravidão, mas foram protagonistas de sua própria história.
- Refletir o tempo presente e o contexto social local dos estudantes, a partir de alguns temas abordados na autobiografia de Baquaqua.
- Produzir narrativas como forma de expressão e registro.
- Incentivar a participação dos estudantes com o uso e tecnologias digitais.

Competências¹⁷⁹: 1. Refletir sobre as relações entre passado e presente, o ofício do historiador e fonte biográfica. 2. Compreender os elementos culturais que constituem as identidades. 3. Estudar diferentes noções de cultura, refletindo sobre a importância da diversidade cultural para evitar posicionamentos etnocêntricos.

Habilidades: 1. Interpretar historicamente a fonte biográfica. 2. Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas. 3. Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos, no contexto da diáspora.

Metodologia: É importante ressaltar que cada ação pode exigir mais ou menos tempo para o desenvolvimento da SD e precisa considerar a grade horária da escola. O professor pode avaliar a necessidade de retomar alguns conceitos que não ficaram bem compreendidos, bem como estender ou reduzir o tempo de desenvolvimento. A flexibilidade é uma característica que deve existir sempre no trabalho didático. Para este exemplo de SD, considerou-se uma carga horária de duas aulas semanais de 55 minutos cada. Neste sentido, as atividades estão organizadas em quatro etapas com 26 aulas para o desenvolvimento de toda a SD. A primeira etapa a ser desenvolvida é a avaliação diagnóstica para saber o que os estudantes já sabem sobre a temática, neste caso, sobre o gênero biográfico e a diáspora africana para a América. As outras etapas estão organizadas em atividades temáticas e contemplam partes específicas da autobiografia de Mahommah Gardo Baquaqua, além de atividades voltadas para o estudo da diáspora africana, no que se referem às capturas, travessias, resistências, entre outros elementos.

¹⁷⁹ Os objetivos, as competências e as habilidades devem ser considerados previamente pelo professor a partir do contexto de seus alunos e dos conteúdos selecionados, conforme os aspectos da diáspora que se pretende abordar. Neste sentido, apresentamos apenas uma sugestão, conforme o que foi pensado para esta proposta de sequência didática. As competências e habilidades desta SD considerou a matriz do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

As atividades estão organizadas em momentos de leitura, diálogo, pesquisa, escrita, exposição, entre outras. Por fim, a última etapa propõe a construção e possível divulgação de biografias ou autobiografias construídas pelos estudantes, seguindo uma estrutura semelhante à narrativa de Baquaqua.

Avaliação: Ocorrerá ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, considerando sua função diagnóstica, formativa e somativa. Pode ser avaliada a participação e envolvimento dos estudantes com o tema e as atividades propostas, observando se os objetivos, capacidades e habilidades foram alcançados. Neste sentido, é possível observar e anotar os momentos de participação oral, produção escrita, realização das pesquisas e trabalho em equipe. Além disso, é importante a avaliação do próprio estudante sobre sua aprendizagem.

Recursos: Livro Autobiografia de Mahommah Gardo Baquaqua (impresso ou arquivo digital); aparelhos celulares ou similares; acesso à internet; projetor; impressora; aparelho de som, folha A4; lousa; canetão piloto; livro didático de História; cadernos; lápis e canetas.

3.3.1 PRIMEIRA ETAPA

Apresentação, atividade diagnóstica e problematização da fonte biográfica

Turma: 2º ano/Ensino Médio.

Duração: 6 aulas de 55 minutos cada

Objetivos:

1. Compreender a proposta da sequência didática com a temática diáspora africana por meio de biografias;
2. Identificar os conhecimentos prévios com relação ao tema;
3. Motivar para leitura da biografia;
4. Apresentar a biografia de Baquaqua;
5. Valorizar a biografia e autobiografia como fonte histórica.

Primeiro momento: Compreender o desenvolvimento da Sequência Didática (SD)

Iniciar apresentando o planejamento geral para a turma, explicando que a partir da presente aula será desenvolvida uma SD para estudarem o seguinte tema: A trajetória de Mahommah Gardo Baquaqua no estudo da diáspora africana. Neste momento é importante explicar resumidamente como a SD que será desenvolvida, apresentando brevemente os objetivos que se pretende alcançar, a forma de avaliação. Neste sentido, será avaliada a participação oral, produção escrita, realização de pesquisa, trabalho individual e coletivo desenvolvidos no decorrer das atividades. Solicitar a participação dos alunos durante todo o processo para que fiquem confortáveis na exposição de ideias, dúvidas, questionamentos e pretensões no desenvolvimento da SD.

Desenvolvimento da atividade diagnóstica

Neste momento levar para a aula um questionário impresso ou em outro formato, como por exemplo, Formulários Google, previamente elaborado para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes. Segue um modelo de questionário:

Questionário

- 1) Sobre biografias, responda:

- a) Você já leu, assistiu ou ouviu sobre a história de vida de alguém? Se sim, descreva o que você lembra sobre essa história.
- b) O que essa história de vida marcou em você? Despertou algum sentimento? Explique.
- c) Você identifica alguma relação entre a história de vida dessa pessoa com a sua vida? Explique.
- d) Qual era o contexto histórico em que essa pessoa viveu?

2) A partir do século XVI, teve início, no oceano Atlântico, um intenso comércio entre povos da Europa, África e América. Ao longo dos séculos seguintes, milhões de pessoas de diversas regiões da África foram capturadas para serem vendidas como mercadoria na América. Sobre este contexto, responda:

- a) Você conhece o termo Diáspora Africana? Sabe o que significa?
- b) Por que os povos da África foram trazidos massivamente para a América?
- c) Você sabe quais eram as condições de travessia de africanos pelo Atlântico?
- d) Quais funções/atividades desempenhavam na América?
- e) Como as pessoas trazidas e escravizadas reagiam diante do sistema escravista?
- f) Você sabe quais razões levaram à decadência do sistema escravista no Brasil?
- g) Qual era a importância do oceano Atlântico para as relações entre América, África e Europa? Explique.
- h) Você conhece a história de alguma pessoa que viveu neste período de sistema escravista? Descreva.

Após aplicar o questionário é importante analisar as respostas. Sobre as questões acerca da biografia, em caso de respostas positivas, ou seja, aquelas em que os alunos apresentarem a história de vida de alguém, é importante perceber diversos aspectos, como: a preocupação na descrição da pessoa e da história; como iniciam e terminam a narrativa; quais elementos destacaram como fundamentais na história de vida; se apresentaram relações com o contexto histórico em determinado tempo, espaço, sociedade, fatores políticos, econômicos e culturais, entre outros.

É importante perceber que as ausências ou esquecimentos também podem revelar algumas informações sobre os conhecimentos prévios. Alguns estudantes, por exemplo, podem não apresentar nenhuma história ou contar histórias muito superficialmente, apresentando apenas dados objetivos. Essas ausências podem

significar que não consideram outros elementos relevantes para as experiências de vida. Nesses casos, as atividades sequenciadas podem contribuir para que entendam a importância que as histórias de vida têm para a historiografia, considerando o contexto que influencia nas trajetórias individuais.

Análise de questionário sobre os conhecimentos prévios

Apresentamos uma breve análise de respostas apresentadas por estudantes de uma turma de segundo ano do ensino médio de uma escola pública do Estado de Mato Grosso. Esta atividade, aplicada em 14 de março de 2020, levou o tempo de 2 aulas consecutivas, conforme previsto. Após a apresentação da proposta metodológica, foi aplicada a primeira atividade, com objetivo de perceber os conhecimentos prévios e a receptividade que a turma teria com o tema a ser estudado, além de identificar quais percepções ou demandas apresentariam diante das questões feitas. Após o desenvolvimento da atividade diagnóstica é importante repensar o planejamento e adequar as atividades que serão realizadas nas próximas aulas, buscando intervir em possíveis dificuldades ou questões que precisam ser mais aprofundadas e compreendidas, além de relacioná-las com os anseios dos jovens.

Ressalta-se que as demais etapas que seriam desenvolvidas com a turma não se concretizaram, em razão do imprevisto atípico de recesso escolar por tempo indeterminado devido à pandemia causada pela propagação do novo coronavírus¹⁸⁰. Uma das medidas preventivas para reduzir a propagação do vírus foi o isolamento social, considerando as terríveis implicações que a doença pode causar, podendo comprometer o sistema respiratório e levar à morte. Neste sentido, será apresentado apenas o relato de experiência da atividade diagnóstica e a sugestão de atividades sequenciadas para o estudo da diáspora africana, por meio da história de Baquaqua.

Vinte e cinco alunos estiveram presentes e participaram da atividade, enquanto três estiveram ausentes. As questões foram entregues aos estudantes em folha impressa, com espaço para responderem. As quatro primeiras questões tinham por objetivos perceber os conhecimentos prévios relacionados ao gênero biográfico. As perguntas foram amplas para que resgatassem aquilo marcou a vida do estudante de algum modo e

¹⁸⁰ A suspensão das atividades escolares em toda rede de ensino, pública e privada, atendeu ao Decreto Federal nº 10.282 de 20 de março de 2020, que estabelece as medidas previstas na Lei Federal nº 13.979 de 06 de fevereiro de 2020 e ao Decreto Estadual nº 432 de 31 de março de 2020, que suspendeu as atividades escolares presenciais de ensino fundamental, médio e superior.

identificasse a maneira como relatariam. Antes de responderem, alguns alunos apresentaram suas dúvidas, o que foi explicado para toda a turma. Alguns questionamentos foram: “como assim uma história de vida, professora?” “O que é uma biografia mesmo?” “Pode ser qualquer uma?” “E se eu não lembrar os nomes ou toda a história”

Para esses questionamentos, primeiramente foi necessário conceituar de modo mais genérico o conceito de biografia, explicando que se trata de um gênero que apresenta uma narrativa sobre as experiências que uma pessoa que viveu ou esteja vivendo; é conhecer parte de sua história e como reagiu a determinadas situações; além dos lugares, tempos e sociedades que viveu ou conheceu. Foi informado que posteriormente seria aprofundado o conceito do gênero biográfico, especialmente enquanto fonte histórica. Após esta primeira definição, alguns já começaram a escrever; outros ficaram reflexivos e tentando resgatar alguma memória. Para os demais questionamentos foi orientado que respondessem do modo como sabiam, escrevendo apenas as informações que lembrassem, ainda que porventura pudessem cometer alguns equívocos. As histórias poderiam ser de qualquer pessoa, independentemente do tempo e lugar em que viveram.

De todos da turma, apenas uma aluna não apresentou uma história de vida, segundo ela, por não se lembrar de nenhuma. Possivelmente as histórias que já conheceu não pareciam, naquele momento, uma biografia ou uma história marcante a ponto de querer conta-la ou mesmo de lembrar-se dela. Alguns alunos tentaram ajuda-la sugerindo uma história, recorrendo a filmes que já haviam assistido em sala de aula em anos anteriores, mesmo assim, ela disse que não se lembrava da história e não saberia contar. Cinco alunos não apresentaram a fonte de como conheceram a biografia. A maioria, porém, apresentou de modo direto ou indireto, as fontes de onde conheceram as histórias de vida, sendo elas:

1. Oralidade (conversas com pessoas que convivem): 8 alunos.
2. Livros: 6 alunos.
3. Filmes: 5 alunos.

Neste sentido, apresentamos uma análise das respostas, sem identificar os estudantes, fazendo referência por meio de letras, como: Aluno(a) A, B, C, D, e assim, sucessivamente.

Questão 1: Você já leu, assistiu ou ouviu sobre a história de vida de alguém? Se sim, descreva o que você lembra sobre essa história.

Aluna A

O filme Extraordinário, um menino que tinha uma doença muito rara, e começou a ir na escola, sofria muito preconceito por sua aparência, tinha medo de se relacionar com pessoas,

“O filme Extraordinário, um menino que tinha uma doença muito rara, e começou a ir na escola, sofria muito preconceito por sua aparência, tinha medo de se relacionar com pessoas,”

Aluno B

Sim, eu assisti porém eu não me lembro quase nada, ele contava a história de um homem que lutava para aver igualdade em seu país.

“Sim, eu assisti porém eu não me lembro quase nada, ele contava a história de um homem que lutava para aver igualdade em seu país.”

Aluna C

Sim, já assisti sobre a Escrava Izaura, fala sobre uma mulher (escrava) que é filha de um homem branco livre como uma escrava, tinha uma beleza e educação chamava a atenção de todos, ela foi criada como escrava de uma família rica. Seus senhores a ensinaram ler e escrever. Durante muito tempo tentando conseguir sua carta de alforria (liberdade) no final depois de muita dificuldade ela acaba conseguindo

b) O que essa história de vida marcou em você? Explique. dificuldade ela acaba conseguindo

“Sim, já assisti sobre a Escrava Izaura, fala sobre uma mulher (escrava) que é filha de um homem, que como todos os escravos ela também queria sua liberdade, sua beleza e educação chamava a atenção de todos, ela foi criada como escrava de uma família rica Seus senhores á ensinaram ler e escrever. Durante muito tempo tentando conseguir sua carta de alforria (liberdade) no final depois de muita dificuldade ela acaba conseguindo.”

Aluna D

Sim, ja li, assisti e tambem ouvi vou contar sobre um livro que li que falava a vida de um policial nas favelas do Brasil que ele tentava retirar as crianças do crime e reabilitalas.

“Sim, ja li, assisti e também ouvi vou contar sobre um livro que li que falava a vida de um policial nas favelas do Brasil qu ele tentava retirar as crianças do crime e reabilitalas.”

Aluna E

Sim, sobre mandela que lutou para que os negros tivessem os mesmo direitos que os brancos. ele ficou preso 27 anos antes de se tornar presidente da Africa do sul de 1994 a 1999.

“Sim, sobre mandela que lutou para que os negros tivessem os mesmo direitos que os brancos. ele ficou preso 27 anos antes de se tornar presidente da Africa do sul de 1994 a 1999.”

Aluno F

Sim, de um livro, mas não lembro o nome, mas falavam de uma mulher, que ela era muito jugada pela a sociedade só pela a cor de pele dela.

“Sim, de um livro, mas não lembro o nome, mas falavam de uma mulher, que ela era muito jugado pela a sociedade só pela a cor de pele dela.”

Aluno G

Sterling, um jogador que teve o pai assassinado quando tinha apenas 2 anos de idade, pouco tempo depois sua mãe migrou para a Inglaterra mais foi sozinha deixando Sterling com suas irmãs em sua terra natal (Jamaica). Quando tinha 5 anos sua mãe foi busca-lo para morar com ela na Inglaterra, onde se naturalizou Inglês. Aos 12 anos entrou para o Queens Park, aos 15 foi para as categorias de base do Liverpool onde subiu para o profissional sendo convocado para a equipe principal da Inglaterra. Atualmente jogando no Manchester City, é um dos melhores jogadores do mundo.

“Sterling, um jogador que teve o pai assassinado quando tinha apenas 2 anos de idade, pouco tempo depois sua mãe migrou para a Inglaterra mais foi sozinha deixando Sterling com suas irmãs em sua terra natal (Jamaica). Quando tinha 5 anos sua mãe foi busca-lo para morar com ela na Inglaterra, onde se naturalizou Inglês aos 12 anos entrou para o Queens Park, aos 15 foi para as categorias de base do Liverpool onde saiu para o profissional sendo convocado para a equipe principal da Inglaterra. Atualmente jogando no Manchester City, é um dos melhores jogadores do mundo.”

Aluno H

Um senhor que participa de jogos na comunidade, me contou uma vez, sobre sua vida no passado, não me lembro de muita coisa, Bom ele dizia que precisava trabalhar para ajudar no sustento de sua família, então o jovem rapaz largou os estudos para ajudar a família, depois de um tempo, saiu da casa dos pais foi viver sua vida, entrou no “mundo das drogas, bebidas.” Hoje se arrepende muito, pois teve uma família muito boa, mas a perdeu!

“Um senhor que participa de jogos na comunidade, me contou uma vez, sobre sua vida no passado, não me lembro de muita coisa, Bom ele dizia que precisava trabalhar para ajudar no sustento de sua família, então o jovem rapaz largou os estudos para ajudar a família, depois de um tempo, saiu da casa dos pais foi viver sua vida, entrou no “mundo das drogas, bebidas.” Hoje se arrepende muito, pois teve uma família muito boa, mas a perdeu!”

Parte considerável dos estudantes relataram histórias de pessoas que vivenciaram situações de conflitos, como racismo, pobreza, desigualdades e violências. A aluna C, destacou-se por apresentar uma história literária, do autor Bernardo Guimarães¹⁸¹, contando a história de uma mulher branca, de nome Isaura, que teria sido

¹⁸¹ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000057.pdf>> acesso em 23 de maio de 2019.

escravizada no Brasil. Mesmo sendo do campo literário, a história apresenta os problemas citados acima, demonstrando ter sensibilizado de algum modo a estudante. A maioria percebeu que esses problemas também estão presentes na vida das pessoas atualmente, no entanto, para outros alunos, o racismo, por exemplo, era mais “frequente” em tempos passados, sendo “pouco” presenciado na atualidade, conforme demonstram em suas próprias palavras:

Aluno F

c) Você identifica alguma relação entre a história de vida dessa pessoa com a sua história de vida? Explique.

Sim, por que as pessoas hoje em dia não tanto mais, mas antigamente julgavam as pessoas pela cor ou por que ele fazia, que não era um ditado que tinha "tal do preto quando não faz nada na entrada faz na saída."

d) Qual era o contexto histórico em que essa pessoa viveu? Ou seja, quais eram as condições externas que cercavam a vida dessa pessoa?

Era muito ruim, por que a desigualdade era grande pelas as pessoas e mais ainda quando ela uma pessoa de pele escura.

Segundo o aluno F, as pessoas eram julgadas “antigamente” pela cor da pele ou pelo que faziam, ou seja, possíveis “erros”, dos quais até mesmo ditados populares racistas circulavam na sociedade. Quando relacionou a biografia com o contexto histórico, destacou o aspecto da desigualdade social, afirmando que “era” muito ruim, principalmente para as pessoas negras. Sobre a questão “b”: O que essa história de vida marcou em você? O estudante F respondeu “que não devemos julgar as pessoas, ou ninguém pelo o que ela é ou o que deixa de ser, só pela sociedade”, demonstrando que reconhece a negatividade do racismo ou demais formas de discriminação presentes na sociedade.

A aluna B, no mesmo sentido do aluno F, contou sobre a história de um homem que lutava por igualdade em seu país:

c) Você identifica alguma relação entre a história de vida dessa pessoa com a sua história de vida? Explique.

Não, pois na época que aconteceu
essa história é muito antiga
e era na época que as pessoas não
tinham respeito com as outras.

d) Qual era o contexto histórico em que essa pessoa viveu? Ou seja, quais eram as condições externas que cercavam a vida dessa pessoa?

Era muito ruim porque essa pessoa
era negra e os negros não tinham
direito nenhum e ele viveu em uma
situação muito ruim e pobre.

Ao ser questionada se a história deste homem se relaciona de algum modo com sua vida, a aluna B respondeu que não, pois na época em que o personagem viveu as pessoas não tinham respeito umas com as outras. Além disso, afirma que o contexto histórico em que esse homem viveu era muito ruim, já que por ser negro não tinha direitos e vivia em condições de pobreza. Com essas afirmações, é possível inferir que para a aluna no espaço em que vive as pessoas se respeitam e possuem uma vida de igualdade de direitos e condições financeiras. Nestes casos, algumas atividades relacionadas ao tempo presente podem contribuir para que os estudantes ampliem suas percepções acerca das relações sociais conflituosas.

Outros estudantes contaram sobre histórias de familiares ou conhecidos, relatando dificuldades que seus pais, avós ou pessoas de sua comunidade enfrentaram para sobreviver, em geral, situações de trabalhos pesados no campo ou na cidade, com ausência de oportunidades de estudos e acesso a tecnologias que facilitassem a vida diária. Neste sentido, cinco alunos contaram sobre a vida de seus avós, uma estudante contou sobre a história de sua mãe e outra contou sobre a história do pai. Esses relatos sobre seus familiares motivaram para a elaboração de uma atividade que compõe a SD, com produção de biografias para valorizar as histórias de pessoas próximas aos estudantes, o que será explicado posteriormente.

Além das histórias apresentadas anteriormente, duas estudantes relataram a história de Anne Frank, uma jovem perseguida pelo regime nazista alemão por ser judia. Precisou se esconder no sótão de uma fábrica, juntamente com seus familiares, para fugir do holocausto nos campos de concentração. Um aluno contou sobre as dificuldades de antigamente, mas não citou nenhuma pessoa em especial. Alguns relataram histórias biográficas de escritores e artistas.

Observou-se, de modo geral, que as histórias de vida marcaram os estudantes em aspectos morais, como admiração pelas atitudes de coragem, persistência, bondade, honestidade, entre outras qualidades vistas por eles. Foi possível ainda perceber que se sensibilizaram pelas dificuldades nas trajetórias de vida das pessoas e perceberam semelhanças e diferenças com suas próprias histórias. Em alguns momentos demonstraram que compartilham das mesmas ideias, que respeitam e compreendem as dificuldades enfrentadas pelo outro.

A maioria dos estudantes se percebeu como jovens que vivem em tempos melhores, com mais facilidade e oportunidades de estudo, trabalho, comunicação, entre outros aspectos, diferenciando sua realidade do contexto das pessoas apresentadas. Outra questão percebida foi que a maioria dos estudantes não demonstrou ter identificado situações de preconceito, pobreza, violência ou outros elementos negativos em seu cotidiano, o que traz algumas possibilidades de interpretação: ou preferem não mencioná-las ou não as percebem.

Vários alunos apresentaram dificuldades em aproximar as experiências de vida com o contexto histórico em que elas viveram ou ainda vivem. Outros, porém, perceberam algumas questões mais abrangentes, como guerras, relações sociais características de um tempo ou forma de organização social, crise econômica, questões políticas, entre outras, que influenciaram as trajetórias de vida.

As perguntas sobre os conhecimentos mais específicos sobre tráfico de africanos, sistema escravista, protagonismos e resistências dos escravizados, demonstraram alguns conhecimentos sobre o assunto, mas também algumas dificuldades. Quando questionados se conhecem o termo “diáspora africana”, muitos escreveram que não sabem; mas alguns apresentaram definições coerentes, relacionando com a ideia de “imigração forçada”, “interesse na mão de obra escrava” e “trabalho forçado”.

Para a questão: Por que os povos da África foram trazidos massivamente para a América? Cinco estudantes responderam que não sabem o motivo, os demais apresentaram respostas muito parecidas, que se resumem nas seguintes frases: “por serem negros, pobres”, “por falta de igualdade social”, “porque achavam que os negros eram inferiores a eles por causa da sua cor”, “por causa dos conflitos que havia na África onde os ganhadores prendiam seus rivais e os vendiam para o estrangeiro como forma de lucro”, “por serem diferentes, não sei”, “porque eram povos inocentes que não tinham como se defender e por ter um tom de pele mais escuro, também por causa da

origem, cultura e linguística”. Essas respostas demonstram alguns conhecimentos a respeito do assunto, mas também a necessidade de um estudo mais específico sobre o que foi a diáspora africana para a América e suas implicações no contexto do escravismo a fim de desconstruir estereótipos e ampliar seus conhecimentos.

Com relação às condições de travessia responderam que “era muito ruim para os africanos, porque eles eram maltratados pelos Europeus e Portugueses etc. na travessia pelo Atlântico, praticamente a metade da tripulação morria de frio, fome, maus-tratos”, “capturavam os escravos em troca de tecidos, aguardente, tabaco etc.”, “eram levados para a Europa para o comercio”, “eram obrigados a largar das suas vidas para serem escravizados, foram vendidos como mercadorias e não tinha liberdade”, “eram obrigados a andar por quilômetros por dia seguidos, vigiados de homem armados” e, por fim, que sofreram “tortura física e psicológica”. Vale destacar que os conteúdos de História que já estavam estudando desde o início do ano letivo já abrangiam parte dessas questões que somados aos conhecimentos de anos anteriores contribuíram para construir suas respostas. Apenas uma aluna não respondeu a questão por não saber ou lembrar.

Sobre a pergunta relacionada às atividades desempenhadas pela população negra na América, durante a vigência do sistema escravista, responderam do seguinte modo: “para trabalhar em fazendas ou em casas urbanas de pessoas que tinha uma condição de vida mais elevada na época”, “faziam todos os trabalhos [...] por que foram compradas para isso”, “Eram escravos, trabalhadores.”, “eles eram trazidos para trabalhar nos canaviais da época açucareira.”, “trabalho com ganhos apenas para a sobrevivência”, “serviços domésticos ou artesanato em lavouras etc.” “trabalhavam bastante, porque se não trabalhavam não conseguiam sobreviver.”, uma aluna escreveu que havia uma divisão do trabalho, de acordo com gênero: “homens trabalhavam mais na roça e as mulheres na casa, servindo seus senhores e tinham seus filhos”. Alguns alunos responderam que a função desempenhada era o “trabalho escravo”, sem especificar as atividades.

Foi possível notar que a grande maioria identificou o trabalho nas lavouras como a atividade predominante, seguidas de outras desempenhadas nos centros urbanos, inclusive como “escravo de ganho”, ou seja, aquele que trabalhava diariamente para sobreviver e entregava a maior parte da renda para o senhor.

Na questão “e” sobre como reagiam diante do sistema escravista, a maioria identificou que havia resistência contra a condição de escravo e que promoviam várias

ações de luta. Alguns equívocos também foram observados, respondendo que: “tentavam lutar mais morriam, por resistência ao trabalho”, “muitos se rebelaram e fugiram para os quilombos”, “muitos tentavam fugir, ou acabavam se submetendo aos seus donos, porque do contrário morreriam, e alguns escravos conseguiam um certo dinheiro pra comprar alimentos e etc.”, “não gostavam certamente, alguns escravos tentavam fugir, matar seus senhores, os passivos tentavam agradar seu superior, faziam de tudo para agradar”, “eles faziam varias tentativas de fuga, criaram quilombos e conquistaram liberdade”, “reagiam bem tristes, porque era de muito sofrimento a vida dos escravos”, “matar seus senhores”, “só queriam ir embora” “resistiram muito, criaram quilombos os que conseguiam fugir, muitos eram capturados e até mortos”, para outro estudante “era a minoria que conseguia fugir”.

Diante dessas respostas é possível notar que os estudantes compreendem as dificuldades enfrentadas e as diversas formas de resistências empreendidas pelos escravizados, bem como os sucessos ou insucessos nas tentativas de resistências.

As respostas para a questão “f” chamaram atenção. A intenção era saber se conheciam algumas razões que levaram à decadência do sistema escravista no Brasil. Dos vinte e cinco alunos, sete não lembraram ou não souberam responder. Doze apresentaram respostas satisfatórias, com argumentos semelhantes: “começaram a se rebelar e fugir”, “pela resistência dos africanos, por conta dos quilombos ajudarem nas fugas das senzalas”, “pela persistência do povo africano”, “os escravos começaram a fugir, não tinha mais como controlar”, “fugas individuais e coletivas, suicídios e outras situações”, “com a abolição da escravidão em outros países o Brasil se viu obrigado a liberta-los”, “a assinatura da lei áurea, a criação dos quilombos”, “trouxe discussões sobre o fato de algumas pessoas não serem escravizadas”. Essas respostas se aproximam das narrativas apresentadas em livros didáticos, novelas de época, filmes, ou diálogos em sala de aula, que referenciam o protagonismo da população negra como fator primordial para a decadência do sistema escravista, entre outros fatores.

Seis alunos responderam com alguns ou muitos equívocos e desconhecimento, como: “os escravos não queriam mais trabalhar, resistiam à escravidão, lutaram para serem libertados”. O aluno, embora tenha destacado as lutas, apresentou a ideia de que até então os povos africanos e descendentes não se importavam de trabalhar na condição de escravos, mas a partir da segunda metade do século XIX não “queriam mais”. Outros argumentaram que a decadência ocorreu por causa do “gasto com os escravos” ou porque “algumas famílias desenvolveram afetos e etc., por alguns escravos, como a

escrava Isaura que foi assumida pelo seu patrão, assim sendo começaram a se questionar sobre a indiferença em relação a eles”, ou ainda “o fato de não precisar mais de tanta mão de obra”. Por fim, notou-se que alguns alunos demonstraram contradições quanto aos fatores que conduziram à decadência do sistema escravista, principalmente ignorando o protagonismo da população negra.

Sobre a importância do oceano atlântico para as relações entre os continentes africano, americano e europeu, sete estudantes não souberam responder. Os demais destacaram a importância econômica, por ser a principal via de transporte de mercadorias. Em suas palavras, responderam do seguinte modo: “facilitava o comércio”, “era por onde eles passavam para poderem fazer negócios”, “a importação e exportação de escravos”, “porque eles utilizava para fazer os tráficos de pessoas e lucro para algumas pessoas”.

A última pergunta buscava identificar se os estudantes conheciam a trajetória de vida de alguma pessoa que viveu durante a vigência do sistema escravista. A maioria não soube apresentar uma história específica, mas alguns recorreram a filmes, novelas ou livros de época, sem especificar as histórias. Por fim, o questionário aplicado fez perceber que a biografia de Baquaqua pode contribuir para que os estudantes compreendam mais pontualmente o contexto da diáspora africana pela perspectiva das individualidades, enriquecendo os conhecimentos que já possuem, além de refletir seu próprio tempo.

O desenvolvimento do questionário diagnóstico é um instrumento que propicia ao professor compreender parte do contexto dos alunos, captar algumas ideias e interpretações e verificar quais conhecimentos já possuem, a fim de aprofundar naquilo que apresentam maior dificuldade e necessidade.

Segundo momento: Motivação para leitura dos primeiros capítulos da obra *Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua*

Iniciar a aula apresentando aos alunos a análise feita pelo professor da atividade diagnóstica, pontuando as principais questões observadas, reforçando os conhecimentos que já possuem e o que podem melhorar ou potencializar. Depois devolver o questionário e ouvir possíveis comentários ou dúvidas dos alunos.

Em seguida iniciar uma dinâmica para motivar os estudantes a lerem a biografia de Baquaqua. Para isso formular previamente questões pensadas a partir das

temáticas presentes nos seis primeiros capítulos do livro, que compreendem quinze páginas. Um dos objetivos da dinâmica é aproximar a biografia de Baquaqua à realidade dos estudantes. Levar para a aula uma caixa ou outro objeto que possa armazenar as questões sobre a vida pessoal e escolar dos alunos, de modo que possibilitem relações com as experiências abordadas na biografia de Baquaqua, despertando a curiosidade dos estudantes para lerem posteriormente o livro. Segue abaixo uma sugestão para o desenvolvimento da dinâmica:

Dinâmica: Minha trajetória de vida

Questões:

- Em que cidade você nasceu?
- Quais cidades/estados você já conheceu? O que você pensa sobre mudar de cidade/estado/país?
- Conte um pouco sobre sua família.
- Quais lugares você frequenta com sua família?
- Quais atividades você gosta de realizar com sua família?
- Qual foi o maior desafio que você enfrentou até o momento em sua vida?
- Compartilhe uma história vivida na sua infância.
- Se fosse escrever um livro sobre sua vida o que não poderia faltar sobre você?
- Fale de forma breve sobre sua trajetória escolar. Por exemplo, em quais escolas você já estudou? Quais situações vivenciou? Fez amizades?
- Quais atividades você gosta de realizar na escola?
- Você faz amizades facilmente? Você considera importante ter amigos? Por quê?

Primeiramente, solicitar aos alunos que fiquem em pé e formem um círculo. O professor entrega a caixa para um aluno que deverá passar ao seu colega do lado enquanto uma música toca. Em um determinado momento, o professor pausa a música e o aluno que ficou com a caixa deverá retirar o papel e escolher se responde ou se faz a pergunta ao colega. Após isso, a brincadeira continua até serem respondidas todas as questões.

Finalizada a dinâmica, o professor promove um diálogo, valorizando os participantes com a retomada de pontos importantes que foram expostos sobre a vida

dos alunos. Em seguida, explicar que eles irão ler uma história que possibilitará inúmeras reflexões, tanto sobre o próprio texto lido quanto sobre as trajetórias e experiências que muitos deles inclusive partilharam durante a dinâmica.

Dessa forma, o professor apresentará brevemente uma contextualização sobre a vida de Baquaqua, relacionando a obra com o tema “diáspora africana”, que será estudado ao longo da SD. O professor pode expor que a obra apresenta elementos como o cotidiano de Baquaqua e sua família em Zugu, os costumes, a organização política, o espaço geográfico da África Ocidental e muitas situações vividas tanto na África quanto na América, já que foi trazido forçadamente no contexto da diáspora. Para esta apresentação inicial, o professor pode fazer a leitura do “Prefácio e Notas do Compilador”, que compõe duas páginas iniciais do livro. É importante destacar que o livro é de autoria do próprio Baquaqua, que narrou sua história por intermédio de Samuel Moore, sendo publicado no ano de 1854, em Detroit, Michigan/EUA. Outras informações relevantes podem ser apresentadas, conforme o professor considerar pertinente.

Em seguida solicitar aos estudantes que, em casa, iniciem a leitura dos seis primeiros capítulos. É importante que o livro de Baquaqua componha o acervo da biblioteca da escola, no entanto, na ausência de exemplares, é possível recorrer a um arquivo digital gratuito, que pode ser solicitado e autorizado para uso mediante o seguinte contato: comercial@veritustraducoes.com.br¹⁸²

Finalizar a aula com a seguinte questão: após os apontamentos e a dinâmica realizada, o que esperam encontrar na biografia de Baquaqua? Esta pergunta busca provocar a reflexão sobre a biografia, de modo a instigar a curiosidade para a leitura.

Acrescenta-se que caso o professor veja a impossibilidade de leitura em casa, poderá propor a leitura do texto na íntegra em suas aulas, destinando tempo suficiente para isso.

Terceiro momento: Socialização da leitura e atividades

¹⁸² O material foi traduzido por Marcelo Siqueira Gonçalves e contou com o trabalho das revisoras Thaynara Cristina Nunes Novais e Pâmela Marconatto Marques. A edição eletrônica foi transcrita com base em fotocópia fornecida pela Biblioteca da Universidade do Estado da Carolina do Norte, como parte do projeto de digitalização UNC-CH, Documentando o Sul dos Estados Unidos. O material pode ser usado livremente para fins de pesquisa, ensino e uso pessoal, desde que contenha a declaração de disponibilização inclusa no texto.

Neste momento pedir aos estudantes que pensem na leitura que realizaram em casa e escrevam no caderno um breve relato sobre sua reação ao texto, levando em consideração a pergunta feita na aula anterior, expressando: uma opinião, uma crítica, um posicionamento, um sentimento, sua compreensão, como receberam esta narrativa, o que mais chamou a atenção etc.

Após esta atividade individual, solicitar que formem trios e compartilhem suas impressões com os colegas, percebendo semelhanças e diferenças. Posteriormente o professor abre para o diálogo com toda a turma, em que cada grupo pode apresentar as reflexões que fizeram sobre a leitura. O professor pode registrar na lousa alguns apontamentos feitos pelos alunos, construindo coletivamente uma narrativa sobre a história lida.

Após terminar a atividade, propiciar o estudo sobre a biografia enquanto fonte histórica que contribui para refletir as experiências humanas em diferentes tempos, espaços e sociedades. Possivelmente os estudantes do ensino médio já tiveram contato com o conceito de fonte histórica e sua importância para o trabalho do historiador, no entanto, será desenvolvida uma atividade para retomar esta reflexão, a fim de instigá-los a praticar a problematização das fontes. Ao final da SD, espera-se que os estudantes possam perceber o contexto em que a biografia de Baquaquá foi produzida, as pretensões da produção, os elementos ou aspectos sobre a época e as sociedades em que viveu.

É importante que o professor explique que a biografia é um gênero de escrita, cuja finalidade é descrever pessoas e suas trajetórias únicas, originais e irrepetíveis, como afirma Carino, “é cunhar-lhe a vida pelo testemunho de outrem; é interpretá-lo, reconstruí-lo, quase sempre revivê-lo.”¹⁸³ Neste sentido, o gênero biográfico constitui uma fonte histórica, por ser resultado de uma produção humana, um vestígio do passado, e, como todas as fontes, precisa ser questionada, analisada e interpretada, afinal, toda produção humana é acompanhada de intenções, de contextos e influências. O professor pode ressaltar que mesmo que a biografia seja uma fonte complexa, constitui-se de uma privilegiada fonte para a construção de narrativas históricas, possibilitando outras leituras sobre o passado e o presente.

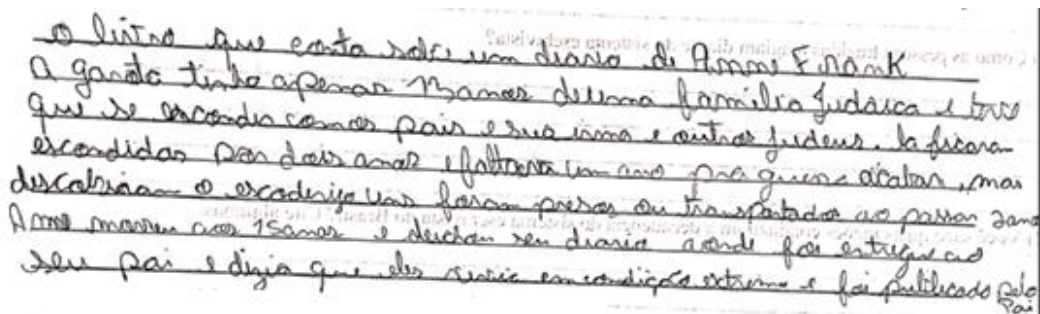
Posteriormente, o professor poderá exemplificar a narrativa biográfica, utilizando fragmentos de textos dos próprios alunos obtidos no primeiro momento, na

¹⁸³ CARINO, Jonaedson. Op. cit. p. 154.

atividade diagnóstica. É importante que o professor leve também exemplos de autobiografias para que possam identificar elementos semelhantes e contrastantes entre as duas narrativas: biográfica e autobiográfica. Uma sugestão é projetar as questões, para que em trios possam responder e socializar com a turma.

Atividade I: Analise os dois fragmentos de textos e responda:

TEXTO I: Narrativa de uma estudante sobre o livro: *O diário de Anne Frank*:



“O livro que conta sobre um diário de Anne Frank. A garota tinha apenas 13 anos de uma família judaica e teve que se esconder com os pais e sua irmã e outros judeus. Lá ficaram escondidos por dois anos e faltava um ano pra guerra acabar, mas descobriram o esconderijo, uns foram presos ou transportados ao passar dois anos Anne morreu aos 15 anos e deixou seu diário aonde foi entregue ao seu pai e dizia que eles viviam em condições extremas e foi publicado pelo pai.”

TEXTO II: fragmento do livro *O diário de Anne Frank*

Domingo, 14 de junho de 1942

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas. Pudera! Era dia do meu aniversário. É claro que eu não tinha permissão para levantar àquela hora, e por isso tive de refrear a minha curiosidade até as quinze para as sete. Aí então não aguentei mais e corri até a sala de jantar, onde recebi as mais efusivas saudações de Moortie (a gata).

Logo depois das sete fui dar bom-dia à mamãe e ao papai, e, depois, corri à sala de estar para desembulhar meus presentes. O primeiro que me saudou foi *você*, possivelmente o melhor de todos. Sobre a mesa havia também um ramo de rosas, uma planta e algumas peônias; durante o dia chegaram outros.

(FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*, 2013, p. 06)

a) Quais elementos diferenciam a narrativa biográfica da autobiográfica?

- b) Os dois textos podem ser considerados fontes históricas? Justifique.
- c) Ao observar a narrativa no livro de Baquaqua nota-se que há tanto a primeira quanto a terceira pessoa do discurso. Por que isso ocorre? Justifique com fragmentos do texto.
- d) Formule hipóteses sobre as intenções de se produzir esta biografia.
- e) Quais são os possíveis leitores da biografia de Baquaqua?
- f) A biografia de Baquaqua é uma fonte histórica? Por quê?

Atividade II: Por meio da biografia de Baquaqua é possível conhecer um pouco daquela época e sociedade que viveu. Leia um trecho da narrativa e depois responda as questões:

Documento 1

[...] Ele afirma que os seus pais eram de países diferentes, o seu pai um nativo de Bergu (de origem árabe) e de pele não muito escura. A sua mãe era uma nativa de Kashna e de pele muito escura, era completamente negra. Os costumes do seu pai eram rígidos e quietos; a sua religião, o Maometanismo. Como o interior da África é, comparativamente, pouco conhecido, um breve esboço só poderia se mostrar muito interessante para a maioria dos nossos leitores; dessa forma, passaremos os detalhes segundo eles foram apresentados pelo próprio Mahommah. O seu modo de devoção é algo que segue o seguinte estilo:

O meu pai — diz Mahommah — levantava-se todas as manhãs às quatro horas para fazer as suas orações, depois disso ele voltava para a cama, no nascer do sol ele realizava os seus segundos exercícios devocionais, ao meio dia ele voltava a fazer a sua adoração, e novamente ao por do sol. Uma vez por ano é feito um grande jejum, que dura um mês, durante este tempo não se come nada durante o dia, mas à noite, depois da realização de algumas cerimônias, é permitido comer; depois de se comer, a adoração é permitida nas suas próprias casas e, então, assembleias para culto público são feitas. O lugar de adoração era um pátio amplo e agradável pertencente ao meu avô, o meu tio era o sacerdote oficiante [...]. (BAQUAQUA, Mahommah. 1854. p. 13)

Documento 2

Baquaqua nasceu em Djougou, ao que tudo indica em meados dos anos 1820, em uma família muçulmana de proeminência local. A data do seu nascimento não é conhecida, mas ele certamente nasceu antes de 1830, possivelmente em 1824. Quando criança, em Djougou, ele frequentou a escola alcorânica, começando muito jovem. Menino ainda, ele foi aprendiz de seu tio na manufatura de agulhas, e também parece ter sido preparado para a vida no comércio.

LOVEJOY, Paul E. **Identidade e a miragem da etnicidade**: a jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas. Afro-Ásia, 27 (2002), 9-39. Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/27_7_identidade.pdf> acesso em 23/04/2020.

- a) Os dois documentos abordam sobre a vida de Baquaqua. Quando cada um foi escrito?
- b) Quais informações o documento fornece sobre a época e lugar em que Baquaqua nasceu?
- c) A narrativa apresenta rituais religiosos característicos do islamismo. A partir do contato com os árabes, esta religião se difundiu também na África. Atualmente, como o islamismo está presente nas sociedades?

Além dessas questões, é possível aprofundar em outros questionamentos, como forma de pensar a biografia enquanto fonte histórica. É importante que após os estudantes finalizarem as questões, o professor proporcione um momento de diálogo, reflexão e socialização para que as mediações necessárias sejam realizadas diante de eventuais dúvidas. Encerrar a aula com uma síntese do que foi estudado.

3.3.2 SEGUNDA ETAPA

A escravidão no contexto da diáspora africana

Duração: 08 aulas de 55 minutos cada.

Objetivos:

1. Diferenciar os sentidos e os interesses que levaram à escravização de pessoas na América e na África;
2. Conhecer os conflitos;
3. Refletir a diáspora africana para a América

Primeiro momento: Rompendo laços: capturas de Baquaqua

Iniciar a aula explicando aos alunos o que será realizado nesta segunda etapa, apresentando os objetivos e a forma de avaliação. Após a explicação, organizar a turma para que formem uma roda de leitura, podendo ser embaixo de uma árvore ou em outro espaço da escola como pátio e biblioteca. Pedir aos alunos que levem o livro impresso ou digital da biografia de Mahommah Gardo Baquaqua para realizarem a leitura em voz alta, bem como materiais para anotações.

O professor começa lendo o título do capítulo sete, “O início da vida de Mahommah, etc.”, e questiona os alunos sobre o que eles esperam deste capítulo. Após

ouvir os estudantes o professor pergunta quem gostaria de iniciar a leitura, explicando que cada voluntário poderá ler uma parte do texto, até a página trinta e cinco. Em seguida, solicitar aos alunos que apresentem oralmente, questões, dúvidas, apontamentos a respeito da leitura da biografia de Baquaqua, de modo a iniciar uma reflexão mediada pelo professor. É importante solicitar aos alunos que escrevam sobre a leitura e as reflexões realizadas, a fim de construir aos poucos, narrativas sobre a obra.

A escravidão na África é um aspecto tratado na obra de Baquaqua e será aprofundada nas aulas seguintes. O professor pode questionar os alunos sobre o que conhecem sobre esse assunto e quais percepções tiveram na leitura dos capítulos lidos. É relevante lembrar que na atividade diagnóstica, desenvolvida na primeira etapa, observou-se que alguns alunos citaram a escravidão na África como prática já existente no continente, argumentando que esse foi um fator que impulsionou a prática da escravidão na América. É importante problematizar esta afirmação e dialogar com os alunos os diferentes sentidos de escravidão, pois esta prática foi adotada em diversos contextos, tempos e sociedades. O professor pode finalizar, instigando a curiosidade dos alunos sobre este tema, para que no segundo momento possa ser estudado e compreendido.

Segundo momento: Sentidos de escravidão

Neste momento o professor pode iniciar a aula retomando as reflexões feitas na anteriormente sobre a escravidão na África, relacionando também com outras práticas de escravização. Para o desenvolvimento das atividades a seguir, o professor pode organizar a turma em grupos com três ou quatro alunos.

Sugestão de atividades:

Atividade I:

1. Encontrem na biografia de Baquaqua alguns fragmentos que abordam situações que conduziam à escravização de pessoas na sua região de origem. Em seguida, registre-as no caderno.

Exemplos de fragmentos: “Quando qualquer pessoa é suspeita, ou acusada de roubo, ela é levada diante do rei, onde uma espécie de julgamento lhe é feita; se for

considerada culpada, ela pode ser vendida ou levada à morte [...]”. “O assassinato não é considerado um crime tão grave, e um assassino não recebe a pena capital, mas, na maioria dos casos, é vendido como escravo e enviado para fora do país.” “O crime de adultério é severamente punido, porém o castigo mais rígido é infligido sobre o homem. [...] até que a pobre criatura fosse forçada a uma confissão de culpa, quando, então, ele era solto e desprezado como escravo.” “As dívidas são, às vezes, cobradas da seguinte maneira, a saber: - Se uma pessoa em uma aldeia ou cidade, está em dívida com uma pessoa residente a uma certa distância e se recusa, ou negligencia, o pagamento de tal dívida, o credor residente na cidade ou aldeia distante pode se apropriar de qualquer um dos seus vizinhos, aos quais ele, por acaso, encontrar naquele vilarejo, e se ele tiver qualquer quantia em dinheiro ou coisa valiosa, o credor tem permissão de tomá-la de si, e dizer para o estranho cobrar do seu companheiro da aldeia quando ele retornar para casa; caso ele não tenha propriedade em seu nome, ele terá permissão de apropriar-se da sua pessoa e detê-lo até que a dívida seja paga.” (BAQUAQUA, 1854, página 15).

Os fragmentos identificados após os estudantes realizarem a primeira atividade, possibilitam algumas reflexões iniciais sobre a escravidão em algumas sociedades africanas, cujas práticas já existiam antes do comércio no Atlântico com europeus, pois neste primeiro momento da narrativa, Baquaqua relata sobre os costumes tradicionais em sua região. A escravização era entendida como forma de aplicar a justiça, resolver conflitos, entre outros sentidos. Outro fragmento interessante para esta reflexão está na última parte do texto lido na roda de leitura, em que Baquaqua relata uma traição que o conduziu a uma segunda capturara, mas agora com destino à escravização na América. Nota-se que a razão de sua segunda escravização não possui os mesmos motivos da primeira, pois sua captura estava relacionada aos interesses econômicos no comércio transatlântico, destinadas ao uso de mão de obra escrava nas colônias europeias.

Atividade II: Análise de vídeos:

Nesta atividade, o professor pode passar vídeos sobre os sentidos da escravidão em diversas sociedades e tempos, perpassando a escravidão no continente africano e na América. Discutir com os alunos posteriormente, pontuando as questões e organizando as informações apontadas, para que depois possam pesquisar.

Sugestões de vídeos:

A escravidão na História e na África – Alberto da Costa e Silva

<http://www.nostransatlanticos.com/video/alberto-silva-a-escravidao-na-historia-e-na-africa/>
16min56s.

Nossa história começa na África – João José Reis

<http://www.nostransatlanticos.com/video/joao-reis-historiador/> 20min34s

O passado presente: os sentidos da escravidão – Lilia Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes.

https://www.youtube.com/watch?v=DGo7j2-dd_A 26min32s

Terceiro momento: tráfico transatlântico

Nesta aula os estudantes poderão ampliar as noções sobre a dinâmica do tráfico de africanos pelo Atlântico. A aula pode ser iniciada com as seguintes questões a serem investigadas:

1. De quais regiões da África as pessoas eram capturadas e trazidas para a América?
2. Como era a vida nessas regiões?
3. Quais eram as rotas que os africanos capturados percorriam?
4. Em que condições eram transportados?
5. Quantos eram? Ressalte alguns nomes?

Essas questões iniciais auxiliam a pesquisa, porém outras perguntas podem se feitas, considerando os interesses dos estudantes e do professor. Solicitar que acessem os seguintes sites:

<https://eucurtohistoria.wordpress.com/2016/05/10/mapa-interativo-sobre-o-traffic-de-escravos/>

(Eu curto História!)

<https://translate.google.com/translate?hl=ptBR&sl=en&u=https://www.slavevoyages.org/&prev=search> (slavevoyages)

A pesquisa deve ser mediada pelo professor, que pode organizar a turma em duplas para que interajam no momento da pesquisa. Os alunos podem utilizar os próprios aparelhos celulares ou explorar os sites de modo que todos possam visualizar, utilizando um projetor multimídia, por exemplo, enquanto os demais fazem suas observações e anotações. Inicialmente é importante disponibilizar um tempo para explorarem os sites conforme suas curiosidades, depois o professor pode solicitar que perpassem pelas seguintes informações com maior atenção:

No site Eu curto História:

- Mapa interativo

No site Slave Voyages:

- Mapa com trajeto percorrido pelas pessoas capturadas;
- Número de africanos trazidos para América em diferentes tempos, especialmente para o Brasil;
- Lista com nomes das pessoas trazidas;
- Galeria de imagens.

Os estudantes podem registrar no caderno alguns dados, questionamentos ou dúvidas. Em seguida, é importante pensar e interpretar as informações do site, o que pode ser feito com questões levantadas pela turma e pelo (a) professor (a), apresentando oralmente algumas reflexões. Sugere-se, por exemplo, as seguintes perguntas:

- 1- Você já conhecia os sites? O que mais chamou a sua atenção?
- 2- Quais perguntas ou observações você gostaria de fazer sobre os sites e as informações que eles apresentam?
- 3- Os povos trazidos eram de quais regiões do continente africano? Quais aspectos socioculturais, políticos, econômicos, entre outros, eram característicos das regiões que viviam?
- 4- Por que é importante lembrar os nomes e a quantidade de pessoas trazidas?
- 5- Esses nomes eram os mesmos utilizados em seus lugares de origem?

É fundamental considerar as questões levantadas pelos estudantes no decorrer da pesquisa e, a partir delas, ir aprofundando o conteúdo, investigando as questões de seu interesse. Neste momento, é importante que a turma compreenda que havia diversidade

entre os povos trazidos, que a população da África não se organizava de forma homogênea e não se viam como um único povo. Pode-se comentar sobre os grupos étnicos, linguísticos e a organização política-administrativa que já havia no continente antes do contato com europeus e antes do tráfico massivo para a América.

Destacar que cada número e nome apresentado no site representam uma história de vida, com todas as suas particularidades, assim como a história de Baquaqua, que os alunos estão conhecendo por meio da leitura de sua biografia. Certamente cada uma dessas pessoas tinha uma história para contar, e estas histórias, obviamente, não se resumiram à escravização ou iniciaram com o sistema escravista na América. Assim como a vida de um estudante que não se resume à experiência escolar, mas possui muitas outras formas de atuações que não começam e nem terminam na escola.

Quarto momento: pesquisa sobre a diáspora

Para esta atividade, levar os estudantes ao laboratório de informática para pesquisarem mais a respeito da temática diáspora africana, diferenciando as motivações que levaram ao tráfico massivo de pessoas para a América. Pedir aos alunos, já organizados em grupos, para anotarem no caderno o que encontraram na internet sobre a escravidão na África e na América. O professor orientará a pesquisa, sugerindo sites e mediando as informações encontradas para melhor compreensão.

Sugestões de sites para pesquisa:

<https://historiaecultura.ciar.ufg.br/modulo2/capitulo6/conteudo/6.1-2.html>

<https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/escravidao-na-africa-antes-edepois-das-rotas-atlanticas.htm>

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_hist_pdp_rosa_aparecida_pelogia.pdf

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravidao-na-Africa.htm>

<https://historiadigital.org/resumos/resumo-escravidao-africana/>

Caso não seja possível utilizar laboratório de informática, o professor poderá levar a turma na biblioteca para pesquisarem em livros ou solicitar que desenvolvam as pesquisas nos celulares. Finalizar a atividade explicando aos alunos que na próxima aula os grupos socializarão as pesquisas.

Na aula seguinte, entregar aos grupos cartolinas ou outro material similar para que elaborem tópicos e organizem o que pesquisaram. Após um tempo, o professor organizará o início da exposição, conversando sobre as informações encontradas.

Algumas considerações são importantes nessa abordagem, das quais foram tratadas no primeiro capítulo desta dissertação. Compreende-se que qualquer forma de escravização de pessoas deve ser questionada, assim como seus impactos negativos. Embora seja uma prática antiga, não teve o mesmo significado entre as sociedades. Na narrativa de Baquaqua é notável, por exemplo, o senso de “justiça” que a escravidão representava para determinadas práticas inaceitáveis entre a sociedade, como roubo e adultério, por exemplo. Na América, a escravidão se caracterizou pelos interesses econômicos e critérios raciais, o que resultou na dispersão forçada de milhões de povos da África, exasperando as disputas internas e causando grande redução populacional.

Cabe ressaltar que esta atividade de socialização visa proporcionar um debate, que valorizará a participação, dando oportunidade de fala aos alunos para que se expressem criticamente com relação à pesquisa. Finalizar com a fixação das cartolinas no mural dentro da sala.

Após finalizar as apresentações e as reflexões sobre a pesquisa, o professor retomará a leitura do último fragmento da biografia de Baquaqua, para motivar a continuidade da leitura, lembrando o momento pausado no seguinte trecho: “um grande banquete foi preparado, e muita bebida me foi dada, na verdade todos pareciam beber muito livremente. Na manhã quando eu acordei, descobri que era prisioneiro, e todos os meus companheiros haviam partido” (Baquaqua, 2015, p. 35). Em seguida o professor questionará a turma a respeito dos desdobramentos que se seguirão na narrativa: o que vocês fariam ou como se sentiriam se estivessem nesta mesma situação? Vocês acordam e percebem-se sozinhos e prisioneiros...

Os estudantes pensam na questão e anotam no caderno suas respostas, socializando com os demais colegas. Posteriormente encaminhar como atividade para casa, a leitura da página 35 até a página 52 do sétimo capítulo, que trata sobre o momento em que Baquaqua é enganado e se torna prisioneiro, sendo levado para o

litoral e posteriormente trazido para a América. Os alunos pausarão novamente a leitura no início da página 52 porque Baquaqua viverá uma nova fase em sua trajetória.

3.3.3 TERCEIRA ETAPA

Diáspora africana

Duração: 07 aulas de 55 minutos cada.

Objetivos:

1. Refletir o comércio de escravos no Atlântico.
2. Conhecer os desdobramentos do tráfico de Baquaqua para América.
3. Perceber o protagonismo das pessoas escravizadas na América, especialmente as formas de resistências.

Primeiro momento:

Iniciar a aula retomando a biografia de Baquaqua, solicitando que apresentem as percepções que tiveram da leitura realizada em casa, da página 35 até a 52. Pedir aos alunos que leiam as anotações que fizeram antes da realização da leitura do trecho, comparando-as com as constatações obtidas após a leitura. Questionar os alunos: O desfecho da história corresponde com o que você imaginou encontrar? Neste momento o professor deve organizar a discussão de modo a oportunizar que todos os alunos falem espontaneamente sobre suas percepções, cabendo ao professor pontuar, questionar, levantar hipóteses e instigar reflexões a respeito do que leram.

Finalizada essa atividade, o professor questiona se os alunos acreditam ou não que a biografia de Baquaqua é uma história relevante como fonte para a compreensão do contexto social, econômico, político de uma época. Diante das respostas o professor acrescenta que há inúmeras histórias que se perderam ao longo do tempo, por não terem sido registradas de algum modo. Contudo, há pesquisadores, principalmente os historiadores, que fizeram e fazem um trabalho de resgate dessas fontes.

Nesse momento o professor apresenta os objetivos da aula e explica que os alunos irão ao laboratório de informática conhecer um site de uma pesquisadora, Carolina Corbelline Rovaris, que fez um resgate da história de quatro pessoas que viveram no século XIX em Desterro, capital da Província de Santa Catarina. Cabe

ressaltar que o trabalho da pesquisadora foi apresentado no segundo capítulo desta dissertação.

No laboratório, os alunos irão explorar a página “Trajetória da Diáspora”, disponível no link <<https://trajetoriasdadiaspora.com.br/>>, o professor pode deixar algum tempo para que naveguem e conheçam o conteúdo do site. Após isso, o professor direciona os estudantes para escolherem uma história, dentre as quatro, com a finalidade de conhecerem mais a fundo a trajetória e o período em que viveram Antonio, Augusto, Manoel e Francisco.

Finalizada a leitura, problematizar e refletir com os alunos que assim como Baquaqua, a história dessas pessoas destacadas no site também constitui uma importante fonte para se conhecer os costumes, as organizações sociais, econômicas, políticas de um período. O professor pode pedir para desenvolverem uma ou mais atividades sugeridas em cada etapa disponível no site. Há exercícios de reflexão com perguntas sobre os costumes, o cotidiano, o trabalho, as relações sociais, análises de documentos e mapas da época, criação de esquemas, desenhos, narrativas, etc. Após finalizarem as atividades, o professor sintetiza juntamente com os estudantes o que foi aprendido, fazendo apontamentos e reflexões a respeito do conteúdo trabalhado.

Segundo momento: finalização da leitura de biografia de Baquaqua

Na sala de aula, o professor inicia a aula com a uma dinâmica, escrevendo no quadro: Baquaqua passou por inúmeros obstáculos, desafios, dificuldades. E você? Qual foi o maior desafio que já enfrentou?

O professor entrega uma folha de papel A4 para os alunos responderem, informando que não precisam se identificar. É importante o professor transitar na sala para ajudar os estudantes com a reflexão. Feito isso, os alunos dobrarão a folha e entregarão ao professor. Após embaralhá-las, o professor pede aos alunos que escolham uma folha e reflitam o obstáculo/desafio/dificuldade escrita pelo colega e pense a melhor estratégia para amenizá-lo ou solucioná-lo, caso seja possível. Finalizar com a socialização das respostas, deixando que participem voluntariamente.

A dinâmica objetiva aproximar os desafios vividos pelos estudantes com a trajetória de Baquaqua, pois nota-se que mesmo após conquistar a liberdade, os desafios persistiram. Contudo, não perdeu a esperança de retornar ao seu lugar de origem ou de buscar melhores condições de vida em diferentes lugares da América.

Explicar aos alunos que irão realizar o fechamento da leitura do livro e que conhecerão um pouco mais dos desafios enfrentados por Baquaqua durante sua trajetória. Relembrar aos alunos que neste momento da biografia de Baquaqua, havíamos pausado a leitura no trecho que apresenta uma nova fase na vida do personagem, pois ele conquistou sua liberdade, conforme visto no início da página 52. Em seguida, questionar os alunos: O que imaginam que acontecerá a Baquaqua após sua fuga da prisão em Nova York e sua viagem para o Haiti?

Ouvir o que os alunos imaginam, discutindo hipóteses e retomando a história já lida. Em seguida, explicar que a próxima atividade será uma roda de leitura para concluir a biografia, da página 52 até a 59. Os estudantes irão para um espaço previamente organizado pelo professor, podendo ser o pátio, a sombra de uma árvore, a biblioteca, entre outros. Realizar a leitura em voz alta, pausando sempre que for necessário para discutir e refletir pontos importantes. Solicitar aos alunos que participem da leitura, cada um pode ler um trecho, um parágrafo, enfim, é importante fazer desse momento uma atividade agradável, flexível para que se sintam confortáveis durante a leitura.

Após concluir a leitura do livro, pedir aos alunos que socializem suas opiniões, suas críticas e seus apontamentos, discutindo se o que imaginaram de final para a biografia corresponde com o que leram. Depois desse diálogo, o professor convida os alunos a fazerem apontamentos dos momentos que consideraram mais importantes da biografia de Baquaqua, recordando das descrições apresentadas dos lugares, costumes, religiões, relações familiares, conflitos políticos, sua captura e tráfico para a América, sua vida após a conquista de liberdade, entre outros elementos. Ouvir as percepções dos alunos e as dúvidas, possibilitando uma conversa sobre o que estudaram e conheceram durante a leitura do livro. Encerrar a discussão explicando que na próxima aula desenvolverão uma atividade que explora toda a trajetória de Baquaqua numa perspectiva mais abrangente.

Terceiro momento: criação de infográficos

Convidar os estudantes a criarem um infográfico com o trajeto físico percorrido por Baquaqua, acrescentando legendas explicativas sobre algumas experiências que viveu em cada um dos lugares, conforme sua narrativa. Antes de elaborarem o infográfico, os alunos precisam compreender o que é e como fazê-lo. Para isso, o

professor pode primeiramente explicar sobre este recurso e, posteriormente solicitar que a turma realize uma pesquisa na internet para aprofundar sobre o assunto e observar alguns exemplos. Sugestão de site:

<http://www.sosprofessor.com.br/blog/infograficos-na-sala-de-aula/>

O termo vem do inglês, *informational graphics*, e é utilizado recentemente para se referir às representações gráfico-visuais com a função de mostrar eventos ou processos. A criação de um infográfico contribui para reunir um conjunto de informações em um espaço reduzido e de rápida compreensão, com uso de textos, imagens, desenhos ou outros elementos que facilitem a compreensão de um tema, conteúdo ou situação. Esta estratégia didática é muito eficiente para promover aprendizagens, pois ao construir um infográfico o estudante pode compreender melhor o conteúdo, desenvolver sua criatividade e organizar as informações e ideias. Posteriormente, pode consultá-lo diversas vezes como forma de rever ou relembrar o que estudou.¹⁸⁴

A construção do infográfico também pode ser feita manualmente no caderno, papel A4, cartolina ou outro material. Outra alternativa é o uso de plataformas gratuitas que disponibilizam diversos recursos para o desenvolvimento do infográfico, tais como:

<https://genial.ly/>

https://www.canva.com/pt_br/criar/infografico/

<http://piktochart.com/>

<http://www.visme.co/>

<http://www.easel.ly/>

Caso utilize as plataformas sugeridas, o professor pode orientar os estudantes a clicar na opção de tradução das páginas, caso não ocorra automaticamente. Nas duas formas de construção do infográfico, é importante que o professor acompanhe todo o

¹⁸⁴ SOS PROFESSOR. Infográficos na sala de aula. Disponível em: <<http://www.sosprofessor.com.br/blog/infograficos-na-sala-de-aula/>> acesso em 26 de maio de 2020.

processo, auxiliando os alunos para que concluam a atividade. Os estudantes podem recorrer às anotações feitas no caderno anteriormente ou na própria biografia de Baquaqua, para obterem informações que desejam inserir nos infográficos.

Ao final, é importante socializar os infográficos com a turma e com a comunidade escolar, colando em murais ou publicando em redes sociais da escola, por exemplo. Em sala, as duplas ou grupos podem explicar as etapas do seu infográfico, contar quais foram as dificuldades encontradas, como avaliam o resultado do infográfico, bem como sua própria participação nesta atividade.

Explicar aos alunos que na próxima aula iniciarão uma nova etapa, com finalidade de exercitar a escrita biográfica, narrando suas histórias e de seus familiares, com base em suas perspectivas.

3.3.4 QUARTA ETAPA

Quais memórias familiares caminham com você?

Duração: 07 aulas de 55 minutos cada.

Objetivos:

1. Socializar, de modo geral, as leituras que fizeram da biografia de Mahommah Gardo Baquaqua.
2. Promover diálogo sobre relações familiares e memórias individuais.
3. Relacionar as experiências de vida do personagem com as experiências de vida dos alunos.
4. Exercitar a construção de uma biografia ou autobiografia.

Primeiro momento: Primeiras escritas

Iniciar a aula com a explicação das etapas da atividade de produção de narrativa biográfica ou autobiográfica e a forma como ocorrerá a avaliação. Esclarecer que nesta etapa o empenho, a dedicação, a participação e a produção escrita e oral, serão elementos importantes para a avaliação. É fundamental pedir aos alunos que exponham ideias, sugestões, para que participem do processo avaliativo e também colaborem com o desenvolvimento das atividades, sendo possível acrescentar ou retirar critérios após serem discutidos.

Após considerar todas as atividades já realizadas, bem como as discussões, leituras, entre outras atividades, foi possível compreender que assim como ocorreu com Baquaqua, as trajetórias e os caminhos que a família de cada estudante vivenciou também compreende uma importante fonte para construção de narrativas históricas. Nesse sentido, valorizar e compartilhar as histórias pessoais e familiares dos estudantes representa uma oportunidade de exporem suas perspectivas e se reconhecerem como protagonistas de sua história.

Dessa forma, após contextualizar e retomar pontos que foram estudados, o professor apresentará a atividade aos alunos. Explicar que a proposta é escrever uma narrativa autobiográfica, destacando acontecimentos, fatos, experiências que passaram juntamente com sua família ou biografar as experiências de alguma pessoa próxima. Destaca-se que neste momento, o professor reforçará a importância de se compartilhar as produções que irão fazer e questionará sobre o que eles pensam a respeito de divulgar os textos para outras pessoas. Caso os alunos não queiram divulgar seus textos, poderão considerar outras possibilidades. Se optarem por biografar a vida de outra pessoa, é necessário pedir autorização por escrito.

Conforme a realidade da escola, o professor levará para a sala algumas sugestões de como poderá ser divulgado os trabalhos, escrevendo no quadro: publicação no jornal ou na revista da escola; facebook ou blog escolar; elaboração de um livro com as biografias para compor o acervo da biblioteca; mural ou corredor da escola; feira do conhecimento, etc. Perguntar aos alunos outras sugestões de divulgação e escrever no quadro também. Após isso, abrir a discussão finalizando com uma votação para que os estudantes julguem a melhor opção.

Logo após, organizar um momento para produzir individualmente a narrativa, contando sua vida ou da pessoa escolhida. Sabe-se que há na turma diferentes formas e estruturas familiares, alguns vivem com os pais ou responsáveis, outros com avós, tios, enfim, explicar que eles poderão escrever conforme a composição de sua família, destacando histórias que revelam suas perspectivas, experiências e contextos. No caso de biografarem alguém, deverão analisar a forma como irão representar a pessoa, considerando as suas interpretações.

Explicar que esta primeira produção não será finalizada de imediato, haverá outros momentos de reflexões para que o texto fique adequado para ser divulgado e compartilhado. Se possível, o professor pode socializar a SD com professores de outras

áreas, como por exemplo, de língua portuguesa, para realizar um trabalho de escrita em conjunto, caso os estudantes revelem muitas dificuldades de produção de texto.

O professor deverá deixar um tempo para que os estudantes escrevam suas histórias e depois entreguem a produção numa folha separada. Ressalta-se que esta produção destina-se ao início e às primeiras impressões, não deve ser apresentada como um texto final que já será divulgado. Os alunos precisam estar cientes que terão outras oportunidades em outras aulas para melhorarem seus textos, inclusive haverá momentos de reescrita e digitação das narrativas. Ao entregarem o texto, o professor terá tempo até a próxima etapa de escrita para ler todas as narrativas e fazer sugestões para melhorarem a produção da biografia dos estudantes.

Segundo momento: Repensando a escrita

Finalizado a leitura dos textos dos alunos, o professor levará para a aula as produções e iniciará alguns apontamentos utilizando o quadro. O professor retomará a biografia de Baquaqua e perguntará aos alunos quais fatos, elementos, acontecimentos havia na narrativa. É fundamental escrever no quadro os apontamentos dos alunos, como sugestão para a produção de sua biografia. O professor pode questionar: Quais elementos foram descritos no texto de Baquaqua? Quem fez parte da trajetória de Baquaqua? O que vocês acham importante destacar na biografia? Há desafios, dificuldades na história de Baquaqua? Quais?

A organização desses elementos no quadro formará uma sugestão de roteiro, podendo este ser seguido ou não pelos alunos, é importante anotarem no caderno o que foi escrito no quadro para usarem posteriormente. Finalizado essa atividade, o professor devolverá aos alunos a primeira produção e pedirá que formem trios. O professor falará de forma geral a respeito das produções, destacando que escreveu algumas sugestões nos textos. Ressalta-se que é importante problematizar que a maioria das produções poderá ser melhorada se pensarmos na falta de dados, informações, contextualizações que muitos dos alunos não lembravam ou não sabiam no momento de escrever essa primeira produção. Esse tipo de situação foi pensada para revelar nesta aula a importância dos alunos investigarem/entrevistarem pessoas da família deles para escreverem uma biografia rica em detalhes, informações, descrições, entre outros.

Desse modo, o professor pede aos grupos de alunos que leem e conversem quais informações necessitam ser acrescentadas, melhoradas para que a biografia fique adequada. Após conversarem, o professor explica que os alunos precisarão realizar uma

entrevista investigativa com os membros da família deles para conseguirem as informações, as histórias e os relatos. Neste momento, o professor pede para que os grupos criem as perguntas. O professor finaliza explicando que os alunos podem realizar a entrevista por meio de mensagens, áudios, telefonemas, conversas, etc. O professor deve esclarecer que é necessário passar para o papel, transcrever, todas as informações obtidas e que estas devem ser levadas para a aula, assim como a primeira escrita, com o objetivo de compor a reescrita da produção biográfica deles.

Terceiro momento da escrita: A reescrita da biografia

Neste momento da aula, os alunos precisam ter as entrevistas e o primeiro texto escrito. Com a mediação do professor, os alunos começarão a reescrever a biografia da família deles, destacando histórias, curiosidades, contextualizando os espaços, lugares. Abaixo há algumas sugestões de como organizar a reescrita:

- Reescrevendo a biografia: Solicitar aos estudantes que reescrevam a narrativa biográfica ou autobiográfica, incorporando informações sobre relações familiares, o funcionamento político e econômico da cidade em que vivem e as atividades que desenvolvem cotidianamente. É importante lembrar os alunos que a produção tem a finalidade de registro para futuros leitores, assim como Baquaque escreveu para outras pessoas. Os estudantes devem refletir o que consideram ser interessante contar sobre as experiências de vida, levando em consideração que as narrativas são fontes que revelam aspectos do tempo vivido, por isso podem utilizar algumas fontes que confirmem as informações ali contidas, como por exemplo, entrevistas, fotografias, publicações em jornais, entre outras. A narrativa, podendo ser lida daqui muitos anos, possibilita aos leitores compreender, por uma perspectiva, os costumes, a cultura, a economia, os espaços, o cotidiano de uma época. Nesse sentido, os alunos podem seguir um roteiro, como o exemplo abaixo:
- Conte a origem familiar (pais e/ou responsáveis, avós, tios e tias, irmãos...)
 - Relações de trabalhos, profissões, vida escolar.
 - Descrever lugares, espaços públicos e privados...
 - Narrar: a infância, a adolescência, a velhice...

- Contar curiosidades, lazer, costumes, fatos, situações, escolhas, estudos, desafios, dificuldades, superações, conquistas...
- As relações familiares, as amizades, as inimizades...
- Momentos que marcaram sua vida e da sua família, acontecimentos políticos, sociais, econômicos, culturais...
- Levantamento de fontes que auxiliam sua narrativa, como jornais, revistas, sites, fotografias, entre outras.

Este roteiro é apenas uma sugestão para ajudar os estudantes, podendo ser acrescentados ou retirados alguns itens. Nesta etapa, o professor pode avaliar quanto tempo é necessário para a reescrita do texto, podendo deixar os alunos finalizarem em casa, por exemplo. É importante acompanhar o processo da escrita, motivando os estudantes e esclarecendo eventuais dúvidas. Se for necessário utilize mais aulas para a reescrita.

Quarto momento: Biografia: a valorização das narrativas

No quarto momento os estudantes precisarão ter reescrito seus textos. O professor organiza a turma em duplas ou grupos e pede aos alunos que leiam a biografia do colega, fazendo apontamentos, sugestões para melhorar o texto. Deixe um tempo para que conversem e troquem ideias.

O próximo passo é a digitação do texto. Organize uma aula no laboratório de informática, peça aos alunos para levarem seus textos e formarem duplas, assim um poderá ajudar o outro no momento da digitação. Digitar o texto facilita na publicação e na divulgação da biografia, além de fazer com que os estudantes, em duplas, repensem suas escritas, verificando a ortografia de palavras, substituindo termos, expressões. Após finalizarem a digitação, o professor poderá salvar os textos, passando para o próximo passo: a divulgação dos trabalhos produzidos.

Salienta-se a relevância dos alunos participarem da escolha da melhor forma de compartilharem suas histórias, conforme combinado no início desta etapa da SD. Desse modo, destacam-se algumas sugestões de como divulgar os textos:

- Publicação no Jornal ou Revista da escola: as biografias podem ser publicadas, observando a periodicidade das edições. Outra ideia é a realização de entrevistas com os alunos/escritores explicando sobre o processo de elaboração das histórias.

- Livro: as biografias dos alunos podem ser organizadas em formato de livro. Os alunos podem elaborar a capa e outros elementos que compõem a estrutura de um livro. Há também, mediante autorizações, a possibilidade de inserirem fotos/imagens deles ou de seus familiares. A turma pode organizar um dia de lançamento do livro, convidar outras turmas e a equipe escolar, para realizar um momento de autógrafos e leituras de algumas biografias.
- O professor pode organizar a leitura das biografias pelos próprios autores na biblioteca e convidar outra turma para ouvir as histórias. Pode também convidar membros da comunidade escolar para lerem algumas biografias dos alunos.
- Facebook/Blog da escola: As biografias podem ser postadas nas redes sociais da escola. Outras alternativas são fixá-las nos murais e corredores ou divulgá-las na Feira do Conhecimento.

Ao término das quatro etapas, ressalta-se que os alunos foram avaliados durante todo o desenvolvimento da SD, observando a participação, o empenho, a produção, a assiduidade, a criatividade e a realização das atividades propostas, especialmente a produção da biografia. Contudo, como encerramento, o professor poderá promover uma atividade de autoavaliação para obter retorno das opiniões dos alunos referente a SD desenvolvida. Dessa forma, conclui-se a sequência didática com a turma, divulgando as biografias desenvolvidas pelos estudantes como forma de valorizar o trabalho deles, ampliando e ressignificando a importância das histórias individuais para a construção do conhecimento histórico.

Quando conhecemos a história de vida de uma pessoa, ainda que parcialmente, conseguimos visualizar diversos aspectos que influenciaram sua trajetória. Entre eles estão questões econômicas e políticas, relações sociais, condições físicas e psicológicas, aspectos culturais, entre outros elementos que predominaram em seu tempo e contexto. Esta pesquisa buscou valorizar o gênero biográfico como fonte histórica para enfatizar as individualidades, para que estudantes da educação básica tenham acesso a outras perspectivas, principalmente no contexto da diáspora africana em que muitos foram silenciados e ignorados pela historiografia.

Conhecer uma vida é como viajar em uma história que poderia ser sua, imaginar a cena e indagar: nesta situação, o que eu teria feito? O que decidiria? Como faria? Não é raro as biografias servirem de inspiração para o tempo presente de quem lê. Às vezes nos identificamos com os personagens, especialmente quando nos ajudam a pensar de modo mais crítico nas questões do nosso tempo.

O contexto de Baquaqua demonstra as especificidades enquanto pessoa ativa no sistema escravista, pois tomava suas decisões, definia sua vida e alterava como podia a sua condição. Quando era oprimido, enfrentava com resistência e determinação a dureza do sistema, mesmo sabendo das consequências terríveis que isso lhe causava. Em sua essência sentia-se livre e orgulhava-se por ser persistente diante das dificuldades. Quando percebia uma oportunidade vantajosa agia estrategicamente, seja cumprindo trabalhos impostos seja mantendo boas relações. Neste sentido, não esteve inerte enquanto foi escravizado, mas fez escolhas e ressignificou sua vida. A sua trajetória está inserida no contexto da diáspora africana, que também foi a mesma realidade de milhões de pessoas trazidas forçadamente para a América. A resistência foi uma das práticas comuns entre os escravizados, pois desenvolviam diversas estratégias para alcançar uma vida mais digna.

Assim como Baquaqua, as pessoas atualmente também passam por situações de dificuldades, mas também lutam, conquistam, se superam. Dessa forma, aproximar as experiências de Baquaqua com o tempo presente dos estudantes da educação básica é importante para que pensem suas próprias ações nas relações sociais. A história da diáspora africana tem muito a ensinar, especialmente pelas experiências individuais, que necessitam de mais visibilidade nos espaços escolares.

Dessa forma, esta pesquisa conclui que o gênero biográfico é uma fonte metodológica possível de ser utilizada para construção do conhecimento histórico. Por meio desta fonte é possível resgatar memórias e contribuições das populações africanas para formação histórica, econômica, social, política, cultural do Brasil e tantos outros aspectos. Espera-se que esta sequência didática seja uma alternativa que possa motivar outras abordagens no ensino de história, não somente da diáspora africana, mas também outras temáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Carol. Entrevista [Bruno Vêras]. 01/12/2015. Disponível em: <<https://www.suplementopernambuco.com.br/entrevistas/1505-entrevista-bruno-veras.html>> acesso em 10 de jan. de 2020.
- BAQUAQUA, Comum & Extraordinário parte 1. Ano: 2012. Duração: 33 minutos – *Documentário* produzido por pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com professores da rede de ensino do estado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I9FZF9j4UHQ>> acesso em 28 de maio de 2020.
- BAQUAQUA, Mahommah Gardo. *Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua*. Detroit: GEO. E. Pomeroy & Co., 1854. Tradução Marcelo S. Gonçalves. Edição eletrônica: Paraná, 2015. pp. 65.
- BLACKBURN, Robin. Por que segunda escravidão? In: *Escravidão e capitalismo histórico no século XIX: Cuba, Brasil e Estados Unidos*. Rafael Marquese e Ricardo Salles (org.) – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, pp. 13-55.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: Amado, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006 pp. 183-191.
- CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 67, p. 153-182, ago. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200006&lng=en&nrm=iso>. Acessado 15 set. De 2019.
- CATELLI JR, Roberto. *Temas e linguagens da história: ferramentas para sala de aula no ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2009.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Negros estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DE SOUZA, Adriana Barreto. Pesquisa, escolha biográfica e escrita da história: biografando o duque de Caxias. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 5, n. 9, p. 106-128, 23 jun. 2012. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/401>> acessado em 20 de ago. de 2019.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. *Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2019. Pp. 138. Disponível em:

GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos do Rio de Janeiro no século XIX. In: REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. (orgs) *Liberdade por um fio: Histórias dos quilombos no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma. 2012. pp. 300 – 331.

GURAN, Milton. Da bricolagem da memória à construção da própria imagem entre os agudás do Benim. *Afro-Ásia*. 2002.

LEVI, Giovanni. *Usos da biografia*. In: Amado, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006 pp. 167-182

LOVEJOY, Paul E. Identidade e a miragem da etnicidade: a jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas. *Afro-Ásia*, n.27. UFBA, 2002, pp. 9-39. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21031>> acesso em 20/02/2020.

MEDEIROS, Gerson Ronaldo. *Produção de autobiografias por alunos do 6º ano do ensino fundamental como forma de refletir sobre trajetórias de vida e desenvolver noções do trabalho do historiador*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016.

MONTEIRO, Katani Maria Nascimento e MÉNDEZ, Natália Pietra. Gênero, biografia e ensino de História. In: *Revista Aedos*. n. 11 vol.4 . UFRGS, Set 2012, pp. 84-97. Revista eletrônica. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30636>>. Acesso em 12 de jan. de 2020.

MUNANGA, Kabenguele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. 3ª ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

PROST, Antoine. As questões do historiador. In: *Doze lições sobre história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 75-93.

REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. Uma história da liberdade. In: REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. (orgs) *Liberdade por um fio: Histórias dos quilombos no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma. 2012.

ROVARIS, Carolina Corbellini. *Narrativas sobre a diáspora africana no ensino de História: Trajetórias de africanos em Desterro/SC no século XIX*. Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. 2018. P. 12.

SANTOS, José Antônio dos. *Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida*. In: MACEDO, JR., org. *Desvendando a história da África* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, pp. 181-194. ISBN 978-85-386-0383-2. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>> acesso em 17 de jul. de 2019.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA. Roda de Conversa. Minas Gerais: Canal Minas Saúde. 7 de abr. de 2014. Programa de TV. Disponível em <<https://www.youtube.com/user/magistraseemg/>> acesso em 20/01/2020.

SILVA, Wilton Carlos Lima da. Biografias: construção e reconstrução da memória. *Revista de História Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, n. 20, jul./dez. 2009, pp. 151-166. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/626>> acessado em 05 de set. de 2019.

SHARPE, Jim. “A História Vista de Baixo”. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SLENES, R. Malungu, ngoma vem!: África coberta e descoberta do Brasil. *Revista USP*, n. 12, 28 fev. 1992, pp. 48-67.

SOS PROFESSOR. Infográficos na sala de aula. Disponível em: <<http://www.sosprofessor.com.br/blog/infograficos-na-sala-de-aula/>> acesso em 26 de maio de 2020.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. *Quilombos: identidade e história*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. 1 ed. - São Paulo: Ática, 2014.

TOMICH, Dale W. Capitalismo, escravidão e economia mundial. In: TOMICH, Dale W. *Pelo Prisma da Escravidão: Trabalho, Capital e Economia Mundial*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. Pp. 21-51.

VASCONCELOS, José Antônio. *Metodologia do ensino de história*. Curitiba: Ibepex, 2007.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da P. Rosa. Porto Alegre: Arted, 1998. P. 53.