




Baquaqua, protagonista da liberdade: os usos de autobiografia no Ensino de História


Isis Pimentel de Castro


Doutora em História Social pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professora do Departamento de História (DHIS) e do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG.

 <https://orcid.org//0000-0003-4332-7540>

Júlia Ribeiro Junqueira

Doutora em História Política pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Departamento da Formação Geral (DFGTM) do Campus Timóteo do CEFET-MG.

 <https://orcid.org/0000-0003-4480-0256>

 <https://doi.org/10.28998/rchv14n28.2023.0011>

Recebido em 02/10/2023

Aprovado em 04/12/2023



Baquaqua, protagonista da liberdade: os usos de autobiografia no Ensino de História

RESUMO

Este artigo se baseia nas reflexões acerca dos usos da única autobiografia de um escravizado africano que passou pelo Brasil, Mahommah Gardo Baquaqua, a partir das experiências de duas práticas vinculadas a um mesmo projeto de ensino intercampi, nomeado “Baquaqua — protagonista da liberdade”, tendo como ponto norteador as análises vinculadas à reformulação do currículo de História do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais entre os anos de 2019 e 2022. Logo, as iniciativas foram construídas no CEFET-MG, nos campi Nova Suíça, Nova Gameleira, Timóteo e Curvelo, sendo que as primeiras três experiências com a implementação do projeto aconteceram no contexto da pandemia de Covid-19, em 2021, interligando a autobiografia com o ensino remoto emergencial e as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). E, embora tenha tido como matriz norteadora o mesmo projeto de ensino, bem como o público-alvo — estudantes da 2ª série dos cursos técnicos integrados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) —, cada campus teve liberdade para adequar a execução do projeto à realidade local, incluindo as possibilidades de diálogo inter-/transdisciplinares e a construção de metodologias e objetivos específicos estabelecidos pelas equipes de professores participantes

PALAVRAS-CHAVE: Mahommah Gardo Baquaqua; autobiografia; Ensino de História.

Baquaqua, protagonist of freedom: the uses of autobiography in History Teaching

ABSTRACT

This article is based on reflections on the use of the only autobiography produced by an african male person who ever set foot on Brazil, Mahommah Gardo Baquaqua. Said reflections have as starting point the experience of two practices adopted in the same intercampus teaching project named “Baquaqua — protagonist of freedom”, which has as guideline the analyzes applied to the History curriculum redesigning at the Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais between the years 2019 and 2022. Therefore, the initiatives were set up at CEFET-MG, on the campuses Nova Suíça, Nova Gameleira, Timóteo and Curvelo, the first experiences with said project’s launching having taken place within the Covid-19 pandemic context, in 2021, interconnecting said autobiography with emergency remote teaching, as well as with the new Digital Information and Communication Technologies (TDIC). And, although they had the same teaching project as guideline, as well as target audience — students in the 2nd year of the integrated technical courses of the Secondary School Technical & Professional Education (EPTNM) —, each campus was allowed to adapt such project to the local reality framework, including prospects for inter-/transdisciplinary interchange and the development of specific methodologies and objectives established by the teams of participating teachers.

KEYWORDS: Mahommah Gardo Baquaqua; autobiography; History Teaching.

Em museus, filmes e novelas de caráter histórico, a vida das pessoas escravizadas ainda teimam em permanecer associadas ao martírio e à subjugação. Obviamente, suas vivências foram marcadas pela violência e isso não deve ser esquecido, mas faz-se necessário atribuir a essas trajetórias mais densidade nas representações dessas experiências do passado. Mesmo vinte anos após a promulgação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura afro-brasileiras nas escolas de nível fundamental e médio do país, e de quinze anos da publicação da Lei 11.645/2008, que insere a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas indígenas, ainda é possível observar a dificuldade no tratamento de tais conteúdos. Seu reflexo pode ser observado na abordagem incipiente de temas relacionados à História da África, na invisibilidade da população negra brasileira no conteúdo pós-abolição ou no tratamento de questões étnico-raciais nas escolas de nível básico apenas no dia 20 de novembro, por exemplo.

A força da lei passou a obrigar a inserção do conteúdo nos livros didáticos e nas salas de aulas, entretanto as abordagens ainda apresentam-se como retalhos mal costurados aos temas canônicos da história, em especial no que tange ao conteúdo sobre o continente africano, muitas vezes abordado de modo episódico e isolado (Cf. ASSUNÇÃO, 2016; PEREIRA, 2014). Nesse sentido, a historiadora Verena Alberti (2013) aponta para o perigo da inclusão do ensino da História e da cultura afro-brasileiras ser realizada de modo estanque à história nacional. Um caminho possível para dirimir a sensação de arremedo e o perigo da construção de estereótipos seria o investimento ao uso de uma multiplicidade de fontes que valorizem as experiências históricas dos sujeitos. Segundo a historiadora:

São muitas as possibilidades de abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras em sala de aula [...]: voltar a atenção para a diversidade de experiências e identidades, trazer experiências em que africanos e seus descendentes são atores sociais e políticos, integrar essas experiências à história “nacional” evitando a criação de um “nicho de ensino afro-brasileiro” e fazer uso de fontes efetivas e expressivas (ALBERTI, 2013, p. 53).

Com sensibilidade a essas questões, duas iniciativas foram construídas no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG): a

reformulação do currículo de História da instituição entre 2019 e 2022¹, e a construção e a aplicação do projeto de ensino “Baquaqua — protagonista da liberdade”, a partir de 2021, nos campi Nova Suíça, Nova Gameleira, Curvelo e Timóteo. Diante dessa perspectiva, o novo currículo de História aninhou a ideia de um projeto de ensino intercampi que potencializasse o diálogo inter-/transdisciplinar através de uma fonte documental que desse textura às vidas marcadas pelo contexto da escravidão, sendo o material escolhido para ser o fio condutor do projeto de ensino e da aplicação do currículo recém-construído a autobiografia de Mahommah Gardo Baquaqua².

O novo currículo de História e a autobiografia

[...] quando olhei para meu corpo ensanguentado e dilacerado, refleti que apesar de estar machucado e ferido, meu coração não tinha sido subjugado (BAQUAQUA; MOORE [1854], 2020, p. 75).

Mahommah Gardo Baquaqua nasceu provavelmente em 1824, em Djougou, região norte da atual República do Benin. Sua família de origem muçulmana possuía uma posição proeminente nas atividades comerciais desenvolvidas na cidade, considerada uma importante região de rotas comerciais (LOVEJOY, 2002). Durante a juventude, Baquaqua teria sido capturado em um ataque do exército axanti e depois resgatado por seu irmão³. Tempos depois, Baquaqua foi capturado mais uma vez, infelizmente, sem o desfecho de um novo resgate. Sequestrado, Baquaqua foi conduzido com outros prisioneiros durante dias por uma rota terrestre e fluvial até um

¹ O currículo de História do CEFET-MG tratado neste texto pode ser encontrado no site do Departamento de História (DHIS), disponível em: <https://www.dhis.cefetmg.br/disciplinas-2/>.

² Outras iniciativas de trabalho com a autobiografia de Mahommah Gardo Baquaqua antecederam o projeto de ensino implementado no CEFET-MG, como o “Projeto Baquaqua”, criado em 2015 através de uma parceria entre pesquisadores brasileiros e canadenses, cujo objetivo é estabelecer um diálogo com a educação básica, assim como lançar as bases para o debate e a construção de conhecimento acadêmico acerca do tema da escravidão (VÉRAS; LIMA, 2019). Sob a direção de Bruno Vêras, o projeto possui largo alcance através de seu conteúdo digital, disponibilizado em vários idiomas, e ainda tem se desmembrado em ações no campo das artes, como a série “Fragmentos da Memória”, do artista Pablo Parra (Cf. VÉRAS; PARRA, 2020). O site do projeto pode ser acessado em: <https://www.baquaqua.org/>. É possível encontrar materiais adicionais através do canal do *Youtube* do “Projeto Baquaqua”. A autobiografia também foi adaptada para o teatro na peça “Baquaqua – Documento Dramático Extraordinário”, da Cia. do Pássaro, dirigida por Dawton Abranches, e no espetáculo “Baquaqua”, dirigido por Aramis David Correia, protagonizado pelo ator Wesley Cardozo. Os estudantes dos campi Nova Gameleira e Nova Suíça assistiram a esta última peça em 2022, durante passagem da companhia pela cidade de Belo Horizonte.

³ Após essa data, parece que este infortúnio aconteceu mais uma vez, tema sobre o qual existe uma discussão historiográfica acerca do acontecimento e da natureza da condição servil no continente africano (LOVEJOY, 2002).

posto de embarque clandestino próximo ao Porto de Ouidah⁴, na medida em que o tráfico Atlântico na região era ilegal. Neste local, ele foi embarcado em um navio negreiro. Especialmente marcada por imagens de sofrimento na narrativa de Baquaqua, esta viagem pelo Atlântico terminou com seu desembarque em Pernambuco, provavelmente no dia 30 de março de 1845, aos 21 anos de idade, com base na hipótese da data de seu nascimento assinalada acima. Primeiro, foi vendido a um padeiro, contudo, por ser considerado arredio, ele foi revendido algumas vezes até ser comprado por um capitão de navio no Rio de Janeiro, Clemente José da Costa, com o qual realizou viagens comerciais entre a capital do Império e outras províncias, e até países (LAW; LOVEJOY, 2009).

Em 1847, a bordo do navio *Lembrança*, em uma viagem para entregar uma remessa de café em Nova York, Baquaqua relatou que ele e outros escravizados souberam que não havia escravidão naquele país, passando a denominá-lo de “terra da liberdade” (BAQUAQUA; MOORE, 2020, p. 73). Ainda no navio, ressaltou que a primeira palavra em inglês aprendida por ele e seus companheiros foi *free*. Com a chegada ao porto de Nova York, uma série de acontecimentos se precipitaram e culminaram na sua aproximação com abolicionistas estadunidenses e, conseqüentemente, na sua liberdade. Inusual e extraordinária, a trajetória de Baquaqua vai cruzar com a do Haiti, onde se converte à fé cristã protestante Batista a partir do contato com o reverendo William L. Judd e sua esposa Nancy Judd, membros da Sociedade da Missão Livre Batista Americana, dando início à trajetória como missionário. Enfrentando dificuldades com a língua e com a situação política do Haiti, Baquaqua retornou aos Estados Unidos, período em que cursou o *New York Central College*, entre 1850 e 1853. No ano seguinte, seguiu para Canada West [hoje a província de Ontário, no Canadá]; sua autobiografia começou a ser produzida com a ajuda do pastor abolicionista de origem irlandesa — Samuel Downing Moore. Ainda em 1854, a obra foi publicada em Detroit, nos Estados Unidos, sob o título *An interesting narrative. Biography of Mahommah G. Baquaqua*. Soma-se ao livro uma valorosa correspondência deixada por ele como fonte documental da sua singular jornada, da qual é também possível entrever seu desejo e verdadeira obstinação com o projeto de retornar ao continente africano⁵. Não é possível averiguar se ele conseguiu tal intento,

⁴ O caminho feito por Baquaqua era inusual, provavelmente uma tentativa de escapar da fiscalização em função do bloqueio britânico para o tráfico internacional de escravizados.

⁵ Baquaqua parece ter tentado por diversas vezes ingressar em missões para a África, como o caso da Missão Mendi, organizada pela Associação Missionária Americana, que havia levado os responsáveis pelo levante

a última notícia que se tem de Baquaqua foi sua passagem pela Inglaterra, em 1857, sendo que depois desta data não se tem mais rastros dele (LAW; LOVEJOY, 2009).

A publicação de relatos de escravizados era ferramenta comum no movimento abolicionista da América do Norte e da Inglaterra, sua publicação e leitura pública buscavam angariar apoio e fundos para a causa. Direcionadas ao público masculino, branco e cristão, o uso de termos como "interessante" e "extraordinária história" eram utilizados para atrair a atenção dos leitores. Além de sensibilizar a sociedade para a causa abolicionista, a divulgação das autobiografias também poderia servir como registro público da liberdade dos autores, protegendo-os de serem reescravizados. A religiosidade era também um tema comum nas autobiografias, servindo tanto para sensibilizar o público branco e cristão quanto para expressar a importância dessa experiência na vida dos biografados. Mahommah Baquaqua, apesar de se converter ao cristianismo Batista e criticar sua fé muçulmana anterior, optou por manter seu nome original, mostrando a complexidade da construção de identidades e táticas de negociação e resistência.

As narrativas de escravizados provocam surpresa por unirem dois termos profundamente dissociados no imaginário ocidental marcado pelo racismo — escravidão e autobiografia (OLIVEIRA, R., 2022). Além disso, essas obras também foram e ainda são vistas com desconfiança devido à forte presença da tradição oral e, portanto, dos editores na sua escrita. O apreço à evidência científica — tradicionalmente atrelado a fontes documentais escritas — termina por estigmatizar como do campo do fictício, documentos pautados na oralidade. E, como sublinhou a historiadora Maria da Glória Oliveira (2022, p. 204), “pode encobrir o viés excludente, racista e eurocêntrico de certa historiografia hegemônica”.

A biografia do Baquaqua salta aos olhos pelas reviravoltas cinematográficas e pelo caráter extraordinário de sua trajetória, especialmente se comparada à vida de cerca de 12.500.000 pessoas que foram sequestradas e embarcadas forçosamente nos tumbeiros durante a era moderna. Singularidade reforçada se lembrarmos da expressiva quantidade de pessoas que sequer sobreviveram à cruel travessia pelo Atlântico e do fato dele ter escrito uma autobiografia — não à toa, a única de um indivíduo escravizado que passou pelo Brasil. Sendo assim, no que uma vida tão destoante pode acrescentar ao estudo da escravidão nas aulas de História? Ou como

no navio *La Amistad* de volta para Serra Leoa, anos antes.

aponta a historiadora Sabina Loriga (2011, p. 14), “como apreender a relação entre o caso individual singular e o movimento geral da história?”.

Em nossas salas de aula, o tema da escravidão ainda dilui os indivíduos a ela submetidos em números e estatísticas, assim como alimenta a construção de um imaginário sobre a condição de “escravo” como uma natureza e reduz seu papel a dimensão de mercadoria através, por exemplo, do recorrente uso de fontes imagéticas de castigos físicos, como a larga reprodução das gravuras de Jean-Baptiste Debret (1768-1848) nos livros didáticos de História — tema, aliás, objeto de muitas pesquisas nas últimas décadas (Cf. VÉRAS; PARRA, 2020; CRUZ, 2007). O trabalho com biografias possibilita um olhar sensível e atento à vida das pessoas escravizadas. Afinal, nesse jogo de escalas entre a indústria da escravidão moderna e os sujeitos por ela subjugados, toda experiência individual é singular e deve ser considerada preciosa. Segundo Verena Alberti (2013, p. 38):

uma biografia pode oferecer mais concretude do que números que diluem o ocorrido [seis milhões de mortos, por exemplo, é um número que, se não for corretamente trabalhado, pode não significar muita coisa]. É fundamental também oferecer aos alunos fontes originais, que abram a possibilidade de apreensões autênticas: cartas, processos, fotografias, artefatos ou narrativas de experiência individual. Os casos particulares, trazidos por fontes efetivas e atraentes, podem nos ajudar a considerar o fenômeno em sua totalidade.

Dessa forma, o uso das biografias e autobiografias no ensino de História potencializa o interesse e o envolvimento dos/das estudantes com temas canônicos dos programas das disciplinas, refundando o tratamento desses conteúdos a partir do uso da empatia como ferramenta de ensino⁶. Entretanto, trazer a leitura e a abordagem de

⁶A exploração da capacidade empática como recurso não é exatamente uma novidade, o cinema e os museus são exemplos mais tradicionais do investimento em linguagens que estimulem a empatia do espectador. No tratamento de temas sensíveis ou controversos em sala de aula, como a questão racial, a utilização de narrativas de trajetórias individuais tem sido indicada como uma potente ferramenta no ensino de História (ALBERTI, 2015; 2013; PEREIRA; SEFFNER, 2018). Essas fontes biográficas seriam capazes de levar o/a estudante a uma atitude empática em relação à experiência do outro, como foi a intenção do uso da obra do Baquaqua na experiência do CEFET-MG aqui relatada, mas também na realizada através do já referido “Projeto Baquaqua” (Cf. VÉRAS; LIMA, 2019). Talvez, desta forma, o/a estudante pudesse sair de uma postura defensiva ou apática para uma atitude de curiosidade ou, quem sabe, de engajamento. Ao falar da abordagem de temas como ditadura militar e Holocausto, a historiadora Verena Alberti (2015) chama a

uma (auto)biografia em sala de aula exige não apenas o encontro com uma fonte adequada e atraente aos estudantes do ensino básico, mas também uma costura, por vezes, tensa, com o cumprimento de nossos programas e as pressões institucionais. Portanto, a liberdade para o tratamento cuidadoso com as fontes nas aulas sobre História da África e da cultura afro-brasileira faz-se fundamental.

Ao encontro dessa perspectiva, o CEFET-MG empreendeu um esforço intercampi para a reformulação do currículo de História, trabalho iniciado em 2019 e concluído, com sua aprovação, em 2022⁷. O currículo em vigor é uma completa reformulação das ementas e dos programas de História datados de 2006, que, embora já apresentassem temas relacionados à história e cultura afro-brasileiras e dos povos originários, carecia de uma atualização frente às novas pesquisas, assim como do crescente interesse de nossos/as docentes e discentes em trabalhar tais temas de forma mais aprofundada dentro e fora das salas de aula.

O novo currículo possui três eixos temáticos, a saber: o trabalho, a questão de gênero e a temática racial. A articulação desses eixos, que atravessam os programas em todas as séries da disciplina na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), reafirma o compromisso em pensar a desigualdade em suas diversas facetas e aponta para a preocupação com a formação crítica dos/as estudantes através da abordagem e do letramento de caráter histórico. No que tange ao tratamento da temática racial nos currículos de História do Brasil, por exemplo, não é incomum que os conteúdos a ela relacionados sejam abordados na sua relação com a escravidão e, portanto, desapareçam no pós-abolição. Tal ausência termina por atrelar inconscientemente as mulheres e os homens negros à lembrança da condição de escravizados. No currículo de História atual, essa vinculação entre a população negra e a escravidão, portanto, à subjugação e ao seu valor como mercadoria, desapareceram. Esse cuidado também é percebido no zelo com o uso de um vocabulário adequado aos

atenção para os perigos que o mau uso de algumas linguagens pode incorrer. No caso do tema da ditadura militar, acionar a capacidade do estudante de se colocar no lugar do outro pode terminar por focar unicamente na experiência da comoção frente ao horror. As narrativas cinematográficas sobre o Holocausto estão repletas de exemplos da exploração desse recurso para deixar o espectador absorto em relatos de horror e violência, que o comovem, mas que não propõem questões relevantes sobre o tema quando a luz do cinema acende. A comoção pela comoção. Portanto, para além da banalização do horror e do estado de denunciamento, comuns ao tratamento de temas traumáticos, o ensino de História sobre tais conteúdos só faz sentido se levar a reflexão sobre as condições de emergência do horror e os mecanismos envolvidos nas disputas de memória em torno desses passados.

⁷ O novo currículo de História foi produto do trabalho de uma comissão multicampi que tomou como alicerce o evidente desejo coletivo de construção de um novo currículo mais alinhado aos debates acadêmicos nas áreas de História, Educação e Ensino de História, articulado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

conteúdos abordados, esta atenção à força das palavras pode ser observada em todo o material, como, por exemplo, no emprego do termo “escravo”. No currículo, a palavra não é usada para designar os sujeitos submetidos à escravidão, apenas para caracterizar a tipificação do trabalho. Desnaturalizando, portanto, a associação entre esses sujeitos históricos e a sua condição de trabalho compulsória e violenta. Assim, dos Reinos Iorubás — trabalhados na segunda unidade do programa da 1ª série — ao movimento Vidas Negras Importam — abordado na última unidade da 3ª série, o protagonismo da população negra é constantemente sublinhado no currículo construído.

Portanto, o novo currículo de História do CEFET-MG repensou os conteúdos já existentes para que a História da África, da cultura afro-brasileira e dos povos originários pudessem ser assentados de forma mais natural em nossos programas de 1ª, 2ª e 3ª séries da EPTNM, de forma que:

não se limitasse a inserir a história da África descolada da história da humanidade, mas que, ao contrário, alargasse os limites espaciais da história como um todo. O que não significa apenas inserir conteúdos e mais conteúdos, mas rever assuntos e temas considerando aspectos essenciais da formação de professores-pesquisadores (LIMA, 2009, p. 161).

Portanto, articulado à reformulação do currículo, outro objetivo do conjunto dos professores e professoras de História do CEFET-MG foi potencializar o aprofundamento do estudo de determinadas temáticas através de fontes escritas e visuais, em especial por meio da prática dos projetos de ensino, que terminariam, em muitos casos, por promover um processo de ensino-aprendizagem que ultrapassasse os limites da sala de aula, constituindo-se em uma “possibilidade de reconciliação das relações entre os sujeitos, os saberes e as práticas” (GUIMARÃES, 2012, p. 183).

Trataremos neste artigo das primeiras práticas vinculadas ao mesmo projeto de ensino “Baquagua — protagonista da liberdade”, aplicadas nos campi Nova Suíça, Nova Gameleira e Timóteo, implementadas no contexto da pandemia de Covid-19, em 2021, portanto interligando a autobiografia com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)⁸. Como veremos,

⁸ O projeto foi criado após a participação da professora Isis Castro em um curso de extensão remoto

embora tenham como matriz o mesmo projeto de ensino, a ideia era que cada campus pudesse adequá-lo à realidade local a depender da estrutura disponível, da possibilidade de diálogos inter-/transdisciplinares e da construção de metodologias e objetivos específicos estabelecidos pela equipe local.

Algumas estratégias de travessia com a autobiografia do Baquaqua nas salas de aula de Belo Horizonte

Em Belo Horizonte, o projeto “Baquaqua — protagonista da liberdade” foi posto em prática em 2021 e segue em andamento⁹, sendo direcionado a todas as dezesseis turmas de segunda série da EPTNM dos campi Nova Gameleira e Nova Suíça. O primeiro ano de sua execução foi marcado pelo ensino remoto emergencial, encerrado no ano seguinte. Todos os professores e todas as professoras de História da série participaram do projeto. Ao contrário do que será relatado da experiência transdisciplinar de Timóteo, o alto volume de professores e professoras de Belo Horizonte, associado à organização das disciplinas da Formação Geral em departamentos, inviabilizaram um trabalho da mesma ordem, uma vez que a mobilização de todos e todas as docentes de outros departamentos em um mesmo projeto mostrou-se um obstáculo. Dessa forma, buscou-se a realização de parcerias pontuais entre os professores e as professoras do Departamento de História (DHIS) e do Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC) de cada turma.

Na execução do projeto em Belo Horizonte, a proposta didática era construir uma costura delicada entre o caráter extraordinário da trajetória e da fonte selecionada com a história da escravidão e do racismo estrutural. Pode-se resumir a três preocupações fundamentais essa aplicação do projeto: a) destacar as viagens realizadas pelo Baquaqua através do Atlântico como elemento central da experiência didática, explorando sua conexão com as diferentes vivências marcadas pela questão racial,

chamado “Escritos para liberdade: imagens e autobiografias de escravizados”, ministrado pelo historiador Rafael Domingos Oliveira, realizado pelo MASP Escola, em outubro de 2020. O objetivo do curso era a leitura e o debate de obras autobiográficas produzidas por pessoas escravizadas como Mahommmah Baquaqua, é claro, Sojourner Truth, Juan Francisco Manzano, entre outros. A referência ao curso faz-se importante, inclusive para ressaltar a importância do estímulo à formação continuada do professor ou da professora e os frutos que tal capacitação pode trazer ao ambiente escolar.

⁹ Os professores Cristiane de Paula Ribeiro, Denílson de Cássio Silva, Denise Maria Ribeiro Tedeschi, Izabella Fátima de Oliveira Sales e Pablo Oliveira de Andrade participaram da execução do projeto em anos anteriores, já os docentes Isis Pimentel de Castro, James William Goodwin Jr, Maria Eliza de Campos Souza e Ana Marília Menezes Carneiro seguem atuando no projeto de ensino em 2023. Entre 2020 e 2022, a professora Isis Castro foi a coordenadora do projeto. Em 2023, com a saída do campus Timóteo, o professor James William Goodwin Jr assumiu a coordenação local do projeto de ensino.

tanto do passado quanto do presente; b) estabelecer um diálogo entre a singularidade da trajetória do Baquaqua e a experiência de outras pessoas escravizadas no século XIX, em especial no Brasil; c) favorecer o uso da narrativa em primeira pessoa como recurso facilitador do processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma maior identificação dos alunos e das alunas com o sujeito histórico presente na fonte e possibilitando uma compreensão mais profunda dos eventos relatados através da empatia. Para cumprir tal intento, um conceito torna-se fundamental — “Atlântico Negro” (GILROY, 2012).

O desafio da proposta era estabelecer um diálogo entre a experiência extraordinária de Baquaqua e a de milhões de pessoas que, como ele, foram escravizadas em 350 anos de tráfico de africanos. Entre o particular e o geral, essas histórias podem ampliar as formas de pensar historicamente e inserir vidas subalternizadas ao restrito panteão moderno dos personagens históricos dignos de serem biografados. Certamente, o que a história do Baquaqua tem de mais surpreendente foram suas travessias pelo oceano Atlântico. E, foram outras tantas viagens antes e depois dele, a bordo de navios negreiros, que alimentaram a história da escravidão moderna. Na história de Baquaqua, o mesmo oceano que tentou reduzi-lo a uma carga comercial levou-o também à liberdade e, quem sabe, ao retorno ao continente africano. Nesse sentido é que o conceito de “Atlântico Negro” ajuda a entrelaçar tantas vivências espalhadas no tempo e no espaço, mas que comungam da mesma experiência histórica. Segundo Paul Gilroy (2012, p. 35):

formas culturais estereofônicas, bilíngues ou bifocais originadas pelos — mas não propriedade exclusiva dos — negros dispersos nas estruturas de sentimento, produção, comunicação e memória. [...] [tendo] como raiz e como rota o esforço envolvido em tentar olhar para [pelo menos] duas direções simultaneamente.

Essa diáspora africana originada do sistema escravista e colonial terminou por construir através do Atlântico um cenário de trocas culturais e resistências, criando uma conexão histórica também impressa na opressão e na luta. Essa perspectiva permite que o/a docente conecte a nossa história com a dos demais países do continente americano com uma forte presença africana de forma mais profunda.

Além disso, tornar uma autobiografia presença constante nas aulas de História

requer uma sensibilidade do/da docente para equilibrar essa alquimia. Acompanhar, durante um ano letivo, a trajetória de um ex-escravizado narrada em uma obra autobiográfica cheia de reviravoltas certamente aguça o interesse dos/das estudantes. Entretanto, é importante ter cuidado para não sobrecarregar o uso dessa fonte, a fim de evitar a transformação daquilo que a tornava um trunfo no processo de ensino-aprendizagem em algo enfadonho e repetitivo. Quando deixar o companheiro de viagem — o Baquaqua — em primeiro plano e quando deixá-lo na penumbra? O relato a seguir apresenta esse jogo delicado cheio de experimentações e em contínua transformação, fruto de um constante diálogo entre os professores e as professoras de História, tanto entre si quanto com seus/suas estudantes.

Optou-se por seguir a narrativa da obra como disposta na edição de 2020 — escolhida pelos campi Timóteo, Nova Suíça, Nova Gameleira e Curvelo, e presente na referência bibliográfica. Trazendo, portanto, o projeto para a sala de aula nos momentos em que a obra/tema e o currículo de História se encontravam. As atividades com os/as estudantes foram divididas entre o uso direto e indireto da obra, como pode ser observado no Quadro I. Todas as atividades em grupo — “Diário de bordo”, “Kalunga Grande”, “Vida & Trabalho”, “Movimentos abolicionistas” e “Depois de Liverpool” — obedeceram a mesma dinâmica. A turma foi dividida em seis grupos, foram apresentadas as instruções gerais e os materiais de apoio [trechos de textos acadêmicos, mapas, imagens, vídeos etc.] para a realização de cada uma das tarefas, além da autobiografia, quando foi o caso. As atividades foram realizadas em cinco aulas de 50 minutos cada: na primeira, a tarefa foi apresentada e a turma dividida em grupos; na segunda e na terceira, os grupos discutiram os textos, pesquisaram na internet, debateram entre si e iniciaram a elaboração do produto final, com a mediação do professor ou da professora, a essa etapa deu-se o nome de *aula exploratória*; na quinta aula, as atividades foram apresentadas pelos grupos — no formato de seminário ou debate, a depender da proposta. Iniciado pela força das contingências do Ensino Remoto Emergencial, foi utilizada a ferramenta digital *padlet* como um instrumento adicional para a apresentação e a troca entre estudantes da mesma turma sobre seus trabalhos, seu uso como uma plataforma *online* para disponibilizar materiais se manteve após a pandemia de Covid-19.

Quadro I - Síntese das atividades realizadas nos campi Nova Suíça e Nova Gameleira

Bimestres	Uso direto da obra	Atividades	Ano de aplicação
1º bimestre	Sim Cap. 1-7	<i>Diário de bordo: visitando a África com Baquaqua</i>	2021; 2022
3º bimestre	Sim Cap. 8 e 10-14	<i>Kalunga Grande: um guia de viagem em rotas de escravidão e liberdade</i>	2023
3º bimestre	Não	<i>Vida & Trabalho: escravidão no Brasil no século XIX</i>	2021; 2022
4º bimestre	Sim Cap. 13 e 14	<i>Movimentos abolicionistas</i>	2022
4º bimestre	Sim Cartas de Baquaqua	<i>Depois de Liverpool</i>	N.A.

Fonte: Autores, 2023.

Antes do início do trabalho efetivo com a obra em aula, alguns pontos foram apresentados aos/às estudantes como: quem é Baquaqua? O que é uma autobiografia? Como podemos usar as autobiografias de escravizados como fonte histórica e de que conjunto documental estamos falando? Por que o estranhamento causado pela autoria do livro ser de um ex-escravizado? Quais os documentos são utilizados para trabalhar o tema da escravidão em sala de aula? Como e por que se publicava uma obra autobiográfica sobre um indivíduo que foi escravizado em um contexto marcado pela escravidão? Na sequência, a obra foi disponibilizada aos estudantes. A primeira tarefa foi ler os sete primeiros capítulos para a realização da atividade em grupo. Esse conjunto de textos apresenta a vida de Baquaqua antes de seu sequestro e traslado para as Américas e foram a base da atividade “Diário de bordo — visitando a África com Baquaqua”, realizada ainda no primeiro bimestre do ano letivo¹⁰. Esta atividade foi executada nos anos de 2021 e 2022.

Levando em consideração que é no ambiente escolar que grande parte dos/as jovens obtêm contato com o continente africano como “local de produção de saberes, técnicas, ideias e riqueza humana” (LIMA, 2009, p. 152), o objetivo foi permitir que os/as estudantes complexificassem as imagens construídas sobre a região. Desnaturalizando, portanto, estereótipos e construindo em conjunto visões mais

¹⁰ O ano letivo da EPTNM do CEFET-MG está dividido em quatro bimestres.

diversificadas, ricas em etnias, culturas e línguas, assim como em relações comerciais, políticas e sociais sobre a África e os africanos. Para tanto, cada grupo recebeu um tema a ser trabalhado a partir dos capítulos, são eles: a) cultura alimentar; b) animais — a fauna na África Ocidental; c) espaço — habitação e natureza; d) administração — domínios e governo; e) culturas religiosas — práticas e rituais; f) organização social. Os temas foram cuidadosamente escolhidos por estarem associados a determinados imaginários sobre o continente africano produzido e alimentado em programas e comerciais de televisão, literatura, filmes e fotografias. Essa África no singular, onde leões correm atrás de zebras em câmera lenta nas savanas, na narrativa afetuosa de Baquaqua evoca cenários, personagens e práticas bem menos óbvias. Assim, a partir de seus olhos, os/as estudantes descobriram regiões na África Ocidental, que, no século XIX, possuíam áreas densamente irrigadas por rios, povoadas por cisnes e bichos da seda. Como se estivessem em uma viagem acompanhados de seus diários de bordo, o resultado e as impressões sobre essas descobertas foram anotados e compartilhados. Os grupos partilharam um infográfico no mural no *padlet* e apresentaram essas informações oralmente à turma¹¹. Ainda com o aporte desse mesmo conjunto de capítulos, o/a docente pôde trabalhar a escravidão africana através das primeiras capturas de Baquaqua, tornando esses eventos uma entrada interessante para desconstruir equiparações desonestas entre o processo de escravização experimentado pelas sociedades africanas e a indústria moderna do tráfico de escravizados.

Embora a prioridade do projeto fosse fomentar o trabalho cooperativo e em grupo, deixamos ao professor ou à professora a escolha da estratégia de abordagem do capítulo sobre a viagem a bordo do navio negreiro — capítulo nove da edição utilizada. Aliás, este texto é reconhecido como o mais célebre da obra de Baquaqua, principalmente por conta da tradução para o português realizada por Peter Eisenberg e publicada na *Revista de História* no final dos anos 1980 (LARA, 1988)¹². Uma estratégia adotada foi a leitura conjunta das duas páginas que compõem o capítulo. A narrativa da viagem no tumbreiro é especialmente dura, apresentando a experiência desumana vivida por esses indivíduos, marcada pela insalubridade, fome, sede e sevícia. Contudo, com o debate orientado pelo/a docente, também foi possível apreender da sua

¹¹ Um dos *padlet* de turma da atividade “Diário de bordo” realizado no ano de 2022 está disponível no link: <https://padlet.com/dhis/2022-ele2b-di-rio-de-bordo-visitando-a-frica-com-baquaqua-864injp4j72om338>.

¹² Recentemente, o mesmo texto foi traduzido do inglês por Sônia Nussenzweig e publicado na obra *Histórias Brasileiras*: antologia, organizado pelo Museu de Arte de São Paulo, em 2023.

narrativa outras dimensões da jornada marítima, como o aprendizado de outra língua, a diversidade étnica e religiosa dos aprisionados, a leitura realizada pelos africanos sobre a dinâmica e os objetivos da viagem (RODRIGUES, 2018; SLENES, 1992), assim como as tentativas de sublevação (REDIKER, 2011; LINEBAUGH; REDIKER, 2008). Esses relatos, somados a outras experiências narradas pelo Baquaqua nas rotas comerciais do Atlântico mais à frente, permitiram compor a imagem de uma cultura marítima determinada não apenas pela subjugação, mas também por redes de sociabilidade entre os escravizados e seus estratagemas de resistência em uma situação extremamente adversa¹³.

Então, embalados por essa discussão e com a finalidade de trabalhar os diferentes destinos dos traslados do Baquaqua pelo Atlântico, em 2023, criou-se um guia de viagem no *padlet* chamado “Kalunga Grande — um guia de viagem em rotas de escravidão e liberdade”, com base nos capítulos ainda não explorados da autobiografia. No terceiro bimestre, cada grupo foi responsável por um dos lugares por onde o Baquaqua passou. O objetivo foi abordar as experiências de escravidão e liberdade em Ouidah, Recife, Rio de Janeiro, Rio Grande, Nova York e Porto Príncipe¹⁴. Sendo assim, além de apresentar a relação do Baquaqua com a localidade selecionada, os professores e as professoras instruíram os grupos a abordarem temas específicos para cada região: a) Ouidah: as rotas do tráfico negreiro e suas transformações após as restrições legais à sua realização; b) Recife: os abusos físicos e mentais aplicados aos indivíduos escravizados e suas formas de resistência; c) Rio de Janeiro: a condição de vida dos escravizados no meio urbano e as formas de controle e violência; d) Rio Grande: o esforço de apagamento da memória da presença negra e africana no sul do país; e) Nova York: o passado escravista da cidade e as rotas subterrâneas de fuga de escravizados; f) Porto Príncipe: os impactos do isolamento político e comercial do Haiti pós-revolução.

A atividade “Kalunga Grande” substituiu “Vida & Trabalho — escravidão no Brasil no século XIX” aplicada nos dois anos anteriores no terceiro bimestre. É importante chamar a atenção que, embora o projeto tenha como fonte principal a

¹³ Seria interessante investir na construção de uma abordagem que valorizasse as estratégias de resistência que vão desde os motins nos portos ao longo do litoral africano até as revoltas em alto-mar (LINEBAUGH; REDIKER, 2008), como o caso do navio *La Amistad*, que aparecerá relacionado à vida de Baquaqua.

¹⁴ O *padlet* da atividade “Kalunga Grande — um guia de viagem em rotas de escravidão e liberdade” de 2023 está disponível no link: <https://padlet.com/dhis/2023-kalunga-grande-um-guia-de-viagem-em-rotas-de-escravid-o-qq86mpsm743h24o>.

autobiografia de Baquaqua, por sua trajetória atípica e pela necessidade de não tornar enfadonho o trato com a fonte para os/as estudantes, em alguns momentos, o ilustre companheiro de travessia tornou-se um passageiro mais secundário na viagem, como em “Vida & Trabalho”. Aqui, o mote foi abordar a diversidade da experiência das pessoas escravizadas no Brasil, pedindo aos/às estudantes que dessem vida a peças de uma coleção de fotografias de tipos do século XIX, oferecendo a essas imagens nomes e ofícios fictícios. Os alunos e as alunas foram convidados, assim, a serem autores de uma biografia sobre uma pessoa escravizada no século XIX.

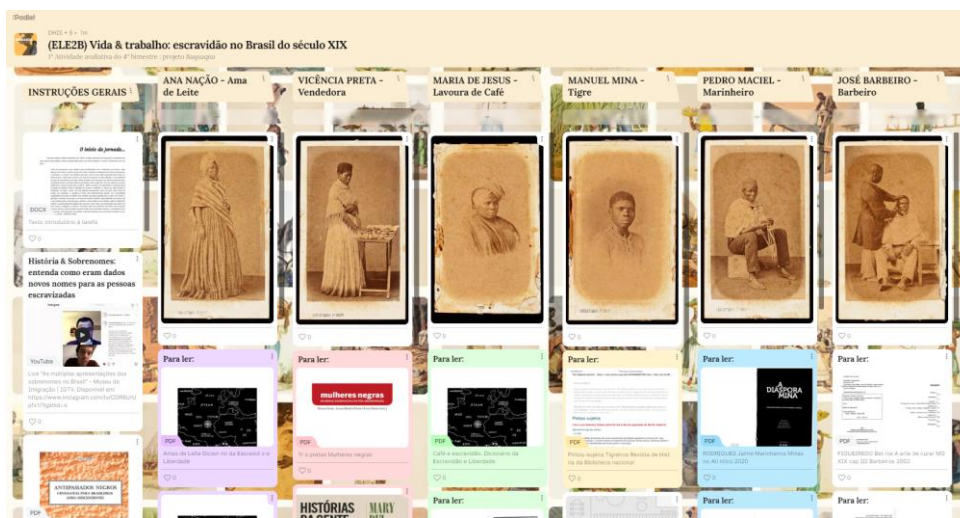
As imagens selecionadas para a tarefa foram fotografias da Coleção Christiano Júnior (1864-1865), pertencente ao Museu Histórico Nacional, localizado no Rio de Janeiro. A escolha não foi ingênua, essas fotografias eram amplamente consumidas no século XIX, tanto em função do gosto pelas fotografias de “tipos humanos” — produção de imagens na fronteira entre o exótico e o etnográfico — quanto pelo interesse por imagens generalizantes de escravizados — alimentada pelo contexto crescente de abolições ao redor do mundo, que ajudavam a produzir “visões assépticas” de “violências apaziguadas” e românticas da escravidão (BARBOSA, 2021). Considerando que, a partir da segunda metade do século XIX, o número de alforrias cresceu significativamente e a migração interna se intensificou para alimentar as lavouras de café no Rio de Janeiro e em São Paulo, seria apressado supor que as imagens eram apenas de pessoas escravizadas. Pode-se, portanto, considerar a possibilidade de que as pessoas fotografadas no Rio de Janeiro por Christiano Júnior tratavam-se de indivíduos livres e alforriados (BELTRAMIM, 2013). Nesse sentido, Fabiana Beltramim afirma que:

Cada indivíduo representado nos cartões de visita realizados por Christiano Jr traz um singular aspecto também do corpo social. Revela-se nessas representações uma realidade concreta, marcada, mesmo que com liberdade, pela pobreza e precariedade. Representações que tentaram sintetizar uma dinâmica de trabalho onde cativos e livres faziam da Corte uma cidade negra. [...] As pessoas retratadas ficaram em absoluto anonimato — já que não existem referências quanto a nomes, idades, nem dedicatória, tão comum no verso de cartões de visita, apresentados em série, carregando o estigma da escravidão, da miséria, como uma generalização de retratos considerados como representações de tipos

sociais. Fotos genéricas e anônimas, compondo uma ampla retórica interessada em hierarquizar povos e raças (BELTRAMIM, 2013, p. 21-2).

Assim como a escolha das imagens, a dos nomes dos personagens também convergiu para a reflexão sobre a ausência de preocupação em subjetivar esses indivíduos, classificados de acordo com a nomenclatura dada por seus comercializadores, a partir de características físicas, lugar de origem etc. Foram dados às/aos estudantes seis fotografias produzidas no século XIX — entre homens e mulheres negras, acompanhadas de um nome e um ofício — que foram de marinho, como a exercida por Baquaqua, ao trabalho na lavoura¹⁵. O resultado foi a produção de biografias que apresentavam a diversidade do trabalho compulsório no mundo rural e urbano, com as especificidades de cada atividade e sua correlação com questões de gênero. Aos sujeitos das fotografias generalizantes de Christiano Júnior foram devolvidas suas subjetividades, mesmo que imaginadas.

Figura 1 - Vida & Trabalho: escravidão no Brasil do século XIX



Fonte: Arquivo pessoal - Padlet, 2021.

No primeiro ano de execução, durante o Ensino Remoto Emergencial, os/as estudantes produziram um *podcast* cujo objetivo era apresentar a biografia por eles construída do seu personagem. Em 2022, com a volta ao ensino presencial, trocamos o *podcast* pela apresentação de um projeto de série para uma plataforma de *streaming*

¹⁵ Nomes dos personagens: Ana Nação, Vicência Preta, Manuel Mina, Maria de Jesus, José Barbeiro e Pedro Maciel; Atividades: ama de leite, vendedora, tigre, trabalho na lavoura de café, barbeiro e marinho.

fictícia. O projeto deveria conter sinopse, gênero, personagens, resumo dos episódios, elenco e justificativa histórica para o “investimento” na produção da série, além da confecção de um cartaz de divulgação. Aliás, cada turma elegeu uma equipe representante e os dezesseis cartazes fizeram parte de uma exposição física no campus Nova Suíça¹⁶. Os cartazes acompanhavam um *Qr code*, na qual os interessados e as interessadas tinham acesso a todo material produzido por cada turma¹⁷.

Outra tarefa que também trazia o Baquaqua como personagem latente foi “Movimentos abolicionistas”, realizada no quarto bimestre, a partir dos capítulos treze e quatorze da autobiografia em aliança com imagens e excertos de textos acadêmicos¹⁸. O objetivo foi trazer para a discussão em aula a diversidade dos interesses e atores dos movimentos abolicionistas, assim como refletir sobre a experiência dos libertos atravessada pelo tema do racismo estrutural. Nesse caso, os/as estudantes apresentaram os temas centrais dos seus trabalhos e suas conclusões no formato de debate.

No segundo semestre de 2023, planejou-se finalizar o ano com uma atividade lúdica chamada “Depois de Liverpool”, que convidaria as/os estudantes a pensar o possível destino de Baquaqua, cujo último registro aponta para sua passagem por Liverpool — onde buscava uma forma de retorno ao continente africano. Como produto seria realizada a redação de uma carta, que possibilitaria aos/às estudantes debaterem hipóteses sobre o retorno ou não de Baquaqua à África, trabalhando de modo lúdico o entrecruzamento do conhecimento adquirido sobre as redes de sociabilidade do movimento abolicionista na América do Norte e as sociedades africanas na segunda metade do século XIX.

Em Belo Horizonte, entre 2021 e 2022, o projeto de ensino se desdobrou em projetos de pesquisa com o objetivo de produzir materiais didáticos a serem usados nas salas de aula, foram eles: “Trajetórias de lutas de mulheres escravizadas nas Américas — uma análise sobre a resistência e luta por direitos, liberdade e igualdade”, e “Baquaqua: escravidão e liberdade no Mundo Atlântico do século XIX”¹⁹. O primeiro

¹⁶ Mais informações sobre a exposição podem ser obtidas através do link: <https://www.dhis.cefetmg.br/2022/11/09/historias-de-liberdade-e-resistencia/>.

¹⁷ Uma das plataformas disponibilizadas para os visitantes na exposição de 2022 pode ser acessada através do link: <https://padlet.com/dhis/2022-edi2b-vida-trabalho-a-escravid-o-no-brasil-do-s-culo-xi-gu0f3a9sdk8gkj72>.

¹⁸ *Padlet* da atividade “Movimentos abolicionistas” do ano de 2022, disponível no link: <https://padlet.com/jamesgbr1965/movimentos-abolicionistas-b6ltqika5toudlgz>.

¹⁹ Os projetos de pesquisa estavam vinculados ao Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária

buscou estabelecer uma análise comparada de fontes que permitissem entrever trajetórias de mulheres escravizadas que, mesmo em tempos e continentes diferentes, enfrentaram a mesma luta por direitos civis — Sojourner Truth, pela guarda de seu filho, nos Estados Unidos da América, no século XIX, e a preta forra Maria Corrêa, por seus bens, no Brasil, em fins do século XVIII —, resultando na produção de um material didático voltado para a divulgação de biografias de mulheres escravizadas que segue em desenvolvimento. O segundo projeto teve como resultado a oferta de um mapa interativo chamado “Baquaqua: escravidão e liberdade no Mundo Atlântico do século XIX”, no qual era possível visualizar os traslados do personagem, bem como obter informações sobre os espaços, as relações interpessoais estabelecidas por Baquaqua e os processos históricos a ele contemporâneos, criando uma ferramenta lúdica e útil ao processo de ensino-aprendizagem.

Caminhos da liberdade: a experiência transdisciplinar no Campus Timóteo

No ano letivo de 2021, ainda sob o contexto pandêmico de Covid-19, que fez o ano escolar prolongar-se durante os primeiros meses do calendário civil de 2022, deu-se início, no Campus Timóteo, a aplicação do projeto de ensino intercampi “Baquaqua — protagonista da liberdade”, nos moldes de um Ensino Remoto Emergencial. Tal formato, no qual as/os discentes assistiam às aulas e faziam as atividades avaliativas de forma síncrona e assíncrona, fez com que as configurações do projeto fossem pensadas para esse cenário atípico. Já no ano letivo de 2022, com o retorno às aulas presenciais, o formato do projeto sofreu modificações; assim, o foco deste relato de experiência compreenderá a configuração aplicada nesse ano letivo em sua prática transdisciplinar.

Desenvolvido como um projeto de ensino transversal — atravessa diferentes campos, áreas e disciplinas sem necessariamente se identificar e se fixar em apenas um território (GALLO, 2008 *apud* GUIMARÃES, 2012, p. 171) —, as disciplinas envolvidas foram: Filosofia, Geografia, História, Língua Portuguesa e Redação²⁰, sendo o público-

(PICV) e ao Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária Júnior (PICV-Jr) do CEFET-MG, respectivamente. O primeiro foi coordenado pelos professores Isis Pimentel de Castro, Maria Eliza de Souza e Pablo de Oliveira, com a participação das graduandas Ingrid Rego e Júlia Demétrio. O segundo estava sob coordenação dos docentes James Goodwin Jr e Denise Tedeschi, com a participação do estudante Tiago Borges.

²⁰ Docentes envolvidos no projeto no ano letivo de 2022: Silvânia Souza [Filosofia], Romerito Valeriano [Geografia], Júlia Junqueira [História] e Nayana Moraes, Alessandra Vieira [durante o 1º semestre] e Juliane Ferraz [durante o 2º semestre] nas disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

alvo as/os estudantes da 2ª série dos três cursos técnicos integrados oferecidos pela rede EPTNM do referido campus. A opção por trabalhar de forma transdisciplinar também se deveu pela experiência desse formato em outros projetos de ensino desenvolvidos na unidade de Timóteo²¹, bem como, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação, a condição de se ter apenas um/a docente no campus para a disciplina de Filosofia, um para a de Geografia e um para a de História. Nota-se, portanto, que o trabalho coletivo, colaborativo e em parceria entre os próprios professores de outras áreas e disciplinas foi uma peça aglutinadora e fundamental para a execução do projeto.

Tal como o projeto desenvolvido na unidade de Belo Horizonte, um dos objetivos centrais do trabalho foi justamente atribuir às pessoas escravizadas o protagonismo de sua própria história, permeando temáticas que circundavam e privilegiavam atos de resistência e de negociação desses sujeitos em um contexto marcado pela desigualdade de forças. E, não menos importante, compreender que os indivíduos devem ser analisados em sua inserção em uma vida cotidiana permeada por dúvidas e incertezas, em que se apresenta um caráter descontínuo, uma identidade dinâmica, que geram momentos contraditórios no seu progresso de individualização, abrindo um campo de possibilidades para perceber, mesmo que de forma fragmentada e parcial, quem é esse indivíduo (LEVI, 2006, p. 168 e 173). E, para além do tema, a aplicação de um formato transdisciplinar também teve o propósito de privilegiar a progressiva autonomia das/dos estudantes a partir da concepção de que:

nem o professor nem o aluno ocupam uma posição secundária, mas ambos atuam de maneira ativa, aberta e flexível em relação aos diferentes saberes. O que se pretende é ultrapassar a concepção de ensino [...] como mera transmissão de conteúdos fragmentados e desenvolver práticas educativas que tenham como pressupostos as relações, a investigação, a mediação, o diálogo e a religação de múltiplos saberes por professores e alunos no espaço escolar (GUIMARÃES, 2012, p. 167).

Assim, a opção da base metodológica principal para as atividades desenvolvidas no projeto foi pensada a partir de itinerários didáticos, que, guardadas

²¹ Uma dessas experiências recentes pode ser vista em KUBO; LIMA; SILVA, 2023, p. 285-305.

as devidas diferenças e sistematizações, aproximou-se do procedimento de sequências didáticas organizado por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 82), definido como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito”. Dentro dessa perspectiva, eles destacam duas dimensões principais: a) apresentar um problema de comunicação bem definido, em que as/os discentes devem resolver produzindo um texto oral ou escrito; e b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos, *i.e.*, torna-se fundamental, ao apresentar a situação, que as/os estudantes percebam a importância dos conteúdos, bem como tenham conhecimento com quais vão trabalhar.

O emprego das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, que proporcionam a automação e a comunicação dos processos de pesquisa e de ensino-aprendizagem, também foi um elemento essencial para a execução do trabalho. Por meio das funções disponibilizadas pelas ferramentas do *Google Workspace* — mais especificamente *Documentos Google*, *Formulários Google*, *Google Sites* e *Planilhas Google* —, foi possível criar produtos e escrever projetos de exposição e diários de bordo por meio de escrita colaborativa. Tal processo, como esclarece Ribeiro e Jesus (2019, p. 98), pode ser uma ação na qual “cada produtor interage e colabora na elaboração de um documento. A produção de um texto nesses moldes é um processo que exige confronto de ideias e negociação constante, já que a escrita está sob monitoramento”. E, nesse sentido, as tecnologias digitais são ferramentas facilitadoras para um movimento que ocorre de forma simultânea.

No caso do *Google Sites*, por exemplo, a ferramenta foi essencial para reunir e divulgar as informações e os direcionamentos das tarefas, os materiais, as matrizes de avaliação, e facilitar o acesso das/dos discentes às suas pastas e aos seus arquivos no *Google Drive*. Para além disso, o processo de acompanhamento das atividades e da avaliação das tarefas também se utilizou de tais ferramentas, facilitando a interação e a comunicação entre estudante e professor. E o processo avaliativo, vale destacar, é comum a todas as disciplinas envolvidas no projeto, sendo que as aplicabilidades do *Formulários Google* e da *Planilhas Google* foram fundamentais no sentido de facilitar a organização de uma avaliação e uma linguagem comuns entre os professores e as professoras, organizar os dados coletados pelo formulário e gerar notas em um tempo mais célere e com menos esforço manual. E mais: a avaliação das tarefas ocorreu a partir de uma dimensão individual e de uma dimensão coletiva dos integrantes dos grupos, sendo que a parcela individual incidiu principalmente, mas não

exclusivamente, em verificar: a) atitudes no processo de construção do trabalho, tanto em relação às tarefas a serem realizadas quanto da relação com as/os colegas de grupo; b) as evidências de participação na escrita/confecção da atividade; c) o grau de contribuição na escrita/confecção da atividade; e d) comparecimento nas reuniões de orientação, que poderiam ser presenciais, online ou por outros meios de comunicação entre orientador/a e integrantes do grupo. A observação do histórico de edições na ferramenta *Documentos Google*, por exemplo, auxiliou a fim de determinar a qualidade, a quantidade e a frequência do envolvimento da/o discente no processo de escrita/desenvolvimento da tarefa. Já a parcela coletiva focalizava os produtos confeccionados, sendo os critérios avaliativos organizados a partir de diferentes competências a depender da produção e da tarefa realizadas.

Em linhas gerais, a concepção de avaliação empregada direcionou-se para a chamada avaliação formativa (HADJI, 2001), realizada de forma integrada ao percurso de ensino-aprendizagem, sendo os elementos de correção de falhas articulados com as medidas alternativas, possibilitando ao/à professor/a observar e interpretar comportamentos, comunicar resultados, remediar dificuldades com o objetivo de que as falhas de aprendizagem fossem superadas. Para tanto, os usos do *feedback* foram instrumentos essenciais para cada etapa do processo, permitindo orientadores/as e estudantes conhecerem limites e possibilidades, reorientar caminhos de aprendizagem e, por conseguinte, elemento de reflexão e autocrítica (KROEFF; SANTOS, 2018).

A execução do projeto foi organizada em três etapas ao longo do ano letivo, sendo que a última etapa foi dividida em três fases, conforme se demonstra de forma sintética no Quadro 2. Todas as atividades foram realizadas pelos grupos de trabalho, já organizados desde o primeiro bimestre pelos próprios e pelas próprias estudantes, perfazendo o total de dezessete grupos, cuja composição variou entre cinco e quatro integrantes. Cada grupo teve um/a professor/a orientador/a que, do 1º ao 4º bimestre, realizou reuniões de orientação para acompanhar a execução das tarefas dos grupos e das turmas, encaminhando percursos e alternativas. E, como mencionado, a confecção de grande parte das atividades foi realizada pelos integrantes, por meio da escrita colaborativa, na ferramenta *Documentos Google*, incluindo primeira e segunda versão e, nesse sentido, com o *feedback* dos orientadores e das orientadoras para cada processo de escrita e reescrita no próprio *Documentos Google*, com o uso frequente das funções “comentário” e “modo de sugestão”, que, no caso deste, permite aos/às

orientadores/as sugerir alterações no documento sem modificar o texto original, possibilitando que as/os integrantes do grupo percebessem problemas a serem consertados, bem como alternativas a serem empregadas. Cabe destacar que a primeira versão das produções não era avaliada com atribuição de nota, apenas com *feedback* formativo para que o processo de reescrita ou de reformulação do produto pudesse ocorrer, elemento, diga-se de passagem, inerente à perspectiva da prática de uma avaliação formativa e também das sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Quadro 2 - Síntese das etapas do itinerário didático do projeto de ensino no Campus Timóteo

Etapas	Bimestres	Temáticas	Atividades [produtos]
Etapa 1	1º bimestre	<i>Quem foi Manhommah Gardo Baquaqua</i>	<i>[em grupo]</i> : mapa conceitual e linha espaço-temporal
Etapa 2	2º bimestre	<i>Mundos de Baquaqua e Baquaqua pelo mundo: a exploração dos trabalhadores escravizados e livres — ontem e hoje</i>	<i>[em grupo]</i> : mapa interativo e gêneros de discurso não verbais ou icônico-verbais [cartum, charge, história em quadrinhos ou tirinha]
Etapa 3	3º bimestre [fases 1 e 2]	<i>Navegações, sentimentos e busca por liberdade</i>	<i>[fase 1 / em grupo]</i> : projeto de exposição <i>[fase 2 inicial / em grupo e em turma]</i> : organização da exposição e diário de bordo
	4º bimestre [fases 2 e 3]	<i>Navegações, sentimentos e busca por liberdade</i>	<i>[fase 2 final / em grupo e em turma]</i> : organização da exposição e diário de bordo <i>[fase 3 / em turma]</i> : apresentação da exposição na mostra

Fonte: Autores, 2023.

A partir desse desenho, com a primeira etapa, ocorrida durante o 1º bimestre, objetivou-se compreender quem foi Mahommah Gardo Baquaqua, seus sentimentos, suas vivências, a partir da leitura de sua autobiografia. Os produtos confeccionados pelos grupos foram os gêneros de discurso mapa conceitual e linha espaço-temporal, sendo de livre escolha do grupo o formato a ser utilizado para ambos: digital ou manuscrito. O mapa conceitual usado como instrumento avaliativo teve a finalidade de precisar como a/o estudante estrutura, hierarquiza, diferencia, relaciona, discrimina

e integra conceitos de uma determinada temática, questão focal, conteúdo, entre outras possibilidades (MOREIRA 1993 *apud* SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010, p. 209). Já a linha espaço-temporal permitiu às professoras e aos professores perceberem como a/o discente elabora a duração, a sucessão e a simultaneidade dos fatos históricos, bem como os localiza espacialmente. Dessa forma, os produtos possibilitaram o entendimento de um Baquaqua para além do indivíduo que foi escravizado, *i.e.*, as múltiplas trajetórias de vida do biografado, e perceber as redes que se entrelaçavam no chamado Atlântico Negro. Entende-se, aqui, que os projetos individuais nas trajetórias de vida nunca estão isolados da interação com outros projetos (VELHO, 2003, p. 46-48) e que “a possibilidade de escutar e compreender intimamente as vozes do passado é parcial, fragmentária e insuficiente” (LORIGA, 2009, p. 32).

Já no 2º bimestre, teve início a segunda etapa a partir da temática “Mundos de Baquaqua e Baquaqua pelo mundo: a exploração dos trabalhadores escravizados e livres — ontem e hoje”, tendo como foco compreender espacialmente os lugares por onde o biografado passou em conexão com suas trajetórias, e aguçar um olhar crítico em relação à exploração da trabalhadora e do trabalhador, escravizada/o ou livre, tanto no contexto oitocentista quanto no tempo presente e, em especial, pelas regiões percorridas por Baquaqua. Logo, foi fundamental organizar uma espécie de inventário de materiais, com predominância de artigos acadêmicos, que pudessem ser explorados e consultados pelos/pelas estudantes²². E, para essa etapa, foram confeccionados mapa interativo, a partir da ferramenta online *Thinglink*, e gêneros de discurso não verbais ou icônico-verbais: cartum, charge, história em quadrinhos ou tirinha²³; neste caso, focalizando justamente as problematizações em relação à escravidão contemporânea e à precarização do trabalho na atualidade. Ressalta-se que para ambas as tarefas houve um processo de desenvolvimento, por meio do *Documentos Google*, do plano de criação para o mapa interativo e para o gênero de discurso escolhido. Em um primeiro momento, no mapa interativo, era necessário identificar os lugares — países, regiões e cidades — em que Baquaqua viveu, passou e, junto à localização, inserir boxes informativos conectando o lugar com a trajetória do biografado. Já no segundo, o grupo escolheu um dos países por onde Baquaqua esteve para pesquisar, compreender e analisar a questão da exploração dos trabalhadores escravizados e

²² As principais referências bibliográficas que serviram de consulta foram: LOVEJOY (2002); SILVA (2021); MACHADO (2012); REDIKER (2011); KARULA (2012); e PIRES (2019).

²³ Para as definições de cada um desses gêneros, ver MENDONÇA, 2010, p. 212-214.

livres nos contextos históricos mencionados. Em seguida, produziram um gênero de discurso, com opção do formato manuscrito ou digital, problematizando justamente tal tema. A charge, a tirinha, a história em quadrinhos ou o cartum produzido foi colocado, por meio de link de acesso, no box informativo do país escolhido no mapa interativo.

Por fim, a terceira e última etapa, dividida em três fases e desenvolvida ao longo do 3º e do 4º bimestre, também teve uma temática que, cabe mencionar, foi o tema da mostra organizada pelos/pelas discentes: “Navegações, sentimentos e busca por liberdade”. Na primeira fase, cada grupo de estudantes ficou incumbido de escrever o gênero projeto de exposição para os produtos que tinham sido confeccionados nas duas etapas iniciais: a) mapa conceitual e linha espaço-temporal; b) mapa interativo; e c) gêneros de discurso não verbais ou icônico-verbais. As/os integrantes ainda permaneceram em seus respectivos grupos de origem, mas destaca-se que houve uma preocupação para que cada turma, no total de três, focalizasse em um produto diferente, evitando repetição de assunto e de expressão artística. Outros elementos também foram inseridos pelos grupos nas exposições, como: intervenção artística, artes plásticas, vídeos e percepção sensorial através dos sentidos. Ao final dessa etapa, após as avaliações, cada turma teve um projeto de exposição escolhido para ser aquele que de fato seria implementado e, a partir de então, a turma, no formato de uma curadoria, ficou responsável por iniciar o processo de organização da exposição do seu produto para a mostra no 4º bimestre. Cabe mencionar que os grupos solicitaram acesso aos colegas, inclusive das outras turmas, dos seus respectivos produtos confeccionados no primeiro semestre para colaborar no processo da escrita do projeto de exposição, já que cada turma focalizou um produto. Assim, a dinâmica privilegiou uma aprendizagem cooperativa e de construção coletiva ao longo do processo do projeto, em que as/os integrantes dos grupos sentiram-se conectados e conectadas uns com os outros na busca de um objetivo em comum, bem como articularam habilidades de interação que propiciaram a cada grupo, por conseguinte, a cada turma [curso técnico], desenvolver a solidariedade, a negociação, o respeito ao tempo e ao ritmo de cada um, do outro e do grupo.

O processo de acompanhamento das tarefas de construção das exposições por parte das professoras e dos professores, também realocados, ou seja, cada dupla de orientadores/as ficou responsável por orientar uma turma, deu-se por meio dos relatos das/os discentes através de diários de bordo — gênero discursivo usado para relatar

experiências e fatos —, preenchidos semanalmente. As/os integrantes descreviam, de forma sucinta, o que tinha sido planejado e realizado na semana anterior e inseriam também imagens do que fora executado. Além disso, nas reuniões de orientação, era possível observar o desenvolvimento do percurso de montagem das exposições. Ao fim desse processo, as exposições apresentadas à comunidade escolar foram pensadas a partir de três itinerários: a) *A vida e a história de Baquaqua através dos sentidos*; b) *Baquaqua: caminhos para a liberdade*; e c) *Uma imersão a dois períodos*, como pode ser visto no cartaz a seguir:

Figura 2 - Cartaz com a identificação das três exposições da mostra



Fonte: Acervo do projeto de ensino | CEFET-MG Campus Timóteo, 2022.

A exposição *A vida e a história de Baquaqua através dos sentidos* foi uma imersão nas trajetórias de Baquaqua por meio dos cinco sentidos humanos. Explorou-se a visão, usando imagens e pequenos textos que explicavam os caminhos do protagonista pelo mundo; já com o uso de objetos que se relacionavam com a vida de Baquaqua, como um navio, um chicote, um livro, entre outros, trabalhou-se com o tato; o sistema auditivo foi alcançado por uma declamação de um poema e, por meio da degustação de um alimento presente na vida de Mahommah, alcançou-se o paladar; por fim, com o uso de essências que remetiam à sua história, o olfato foi abordado. A partir da exposição, buscou-se tirar o visitante de um lugar de observador para aproximá-lo dos sentimentos e das vivências de Baquaqua.

Já a exposição *Baquaqua: caminhos para a liberdade* se propôs imergir o público em um imenso mapa interativo pelos lugares que Baquaqua percorreu. Dentro desse cenário, o objetivo foi fazer com que os/as visitantes entendessem a trajetória do protagonista, estabelecendo relações entre o comércio transatlântico de africanos, desde a captura na África até a comercialização nas Américas, além de seus trânsitos pelo Atlântico como rotas de exploração e violência. Mas não apenas isso, igualmente, o público mergulhou nas trilhas para a sua liberdade. Pretendeu-se, assim, colocar os/as visitantes em uma experiência transformadora, fazendo com que eles compreendessem o que Baquaqua e outros milhões de escravizados passaram. E mais: dar às pessoas escravizadas o protagonismo de sua própria história, bem como valorizar a história africana, foi uma forma de estabelecer uma relação de empatia com as vivências do passado, marcadas pelo racismo, pela escravidão, pelas diversas violências sofridas pelos escravizados e pelas escravizadas. Vale comentar ainda que se trabalhou, junto ao público, com projeções de futuro para a própria trajetória de Baquaqua. Ao final da exposição, através de um exercício de imaginação, o/a visitante era convidado e convidada a escrever em um pedaço de papel sobre sua ideia do que teria ocorrido com Baquaqua a partir de 1857, quando, como já foi sublinhado, não há mais notícias do que aconteceu com ele.

Por fim, a exposição *Uma imersão a dois períodos* focou no quanto a escravidão, agora chamada de escravidão contemporânea, ainda se faz presente no nosso dia a dia. Logo, a reflexão se iniciou com os desdobramentos em torno do fim da abolição em 1888 e como isto influenciou a nossa realidade hoje. Fosse por meio de notícias, dados, vídeos, bem como charges, cartuns, tirinhas e histórias em quadrinhos, o objetivo foi despertar no/na visitante a compreensão do quanto a escravidão contemporânea expõe o racismo estrutural da sociedade brasileira. Desse modo, vivências, opressões, preconceitos, violências e horrores que fizeram parte das trajetórias de Mahommah Gardo Baquaqua e que permanecem fazendo parte das histórias de vida de muitos brasileiros e muitas brasileiras foram conectados.

Figura 3 - Cartaz da mostra realizada no Campus Timóteo e fotografias de partes das exposições



Fonte: Acervo do projeto de ensino | CEFET-MG Campus Timóteo, 2022.

Durante quase nove meses, as/os estudantes conheceram as múltiplas trajetórias de um ex-escravizado que passou pelo Brasil em meados do século XIX, Mahommah Gardo Baquaqua, conheceram sua vida na África Ocidental, conheceram seu processo de sequestro e escravização, assim como conheceram sua luta insistente pela liberdade e pela tentativa de retorno à sua terra natal. Mas não apenas a narrativa de Baquaqua sensibilizou discentes e a comunidade escolar. Compreender como a escravidão, agora chamada de escravidão contemporânea, ainda se faz presente na atualidade foi algo que também despertou sentimentos, reflexões, problematizações, estímulo ao exercício da cidadania, possibilitando que as/os estudantes possam se situar, compreender e intervir no meio em que vivem como cidadãos e cidadãs críticas. E, não menos importante, com o projeto de ensino, concebe-se que cada estudante é um ser social, “ele não apenas estuda e aprende, mas faz história, participa da história, tem ideias, valores, concepções, informações sobre os fatos históricos [e de diversos outros saberes e áreas]. [...] participa de outras organizações além da escola, com as quais convive e aprende [...]” (GUIMARÃES, 2012, p. 181). E esses conhecimentos múltiplos são imprescindíveis para que eles e elas possam exercitar a autonomia, aprendendo a trabalhar de modo mais solidário e colaborativo, e valorizar a própria identidade étnica-social e cultural.

Considerações finais

Como nos lembra a professora e historiadora Selva Guimarães (2012, p. 70):

ensinar e aprender História demanda de nós, professores de História, a reflexão sobre o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural.

E foi justamente a partir de provocações, como as que foram tão bem sintetizadas nas palavras da professora Selva Guimarães, que não apenas um novo currículo de História emergiu no CEFET-MG, focalizando marcadores sociais de desigualdade como eixos temáticos — o trabalho, a questão de gênero e a temática racial —, mas também propiciou revisar e experimentar práticas mais alinhadas a este currículo em que o desenvolvimento do senso crítico de nossas/os estudantes está atrelado à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Experiências essas que são múltiplas, sendo uma delas apresentada ao longo dos parágrafos acima a partir do projeto de ensino intercampi “Baquaqua — protagonista da liberdade”. Projeto criado durante os momentos difíceis do contexto da pandemia de Covid-19 e de um Ensino Remoto Emergencial, com aulas e atividades síncronas e assíncronas. Mas que, com o tempo, foi reformulado e ganhou mais densidade e ramificações, possibilitando caminhos diferentes sem deixar de ser uma prática conectada tanto às demandas do ensino de História e cultura afrobrasileiras — em consonância com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 — como de uma abordagem em que as experiências históricas de sujeitos escravizados, como as trajetórias de Baquaqua, traz outras perspectivas ao se trabalhar a temática da escravidão, por exemplo.

Logo, seja pelas experiências nos campi Nova Suíça e Nova Gameleira [Belo Horizonte], com um trabalho interdisciplinar em que as atividades propostas iam desde a construção de biografias, passando por uma experiência de trabalho iconográfico e produções de *podcast* e de uma série para uma plataforma de *streaming* fictícia, desdobrando-se também em projetos de pesquisa para confecção de materiais

didáticos; ou pela prática transdisciplinar no campus Timóteo, tendo como fio condutor atividades por meio de um itinerário didático, destacando-se igualmente uma avaliação formativa comum entre todas as disciplinas envolvidas no projeto de ensino, abre-se um leque de possibilidades de trabalho com autobiografias e biografias, a partir do qual incide problemáticas para compreender intenções e finalidades na elaboração de uma história de vida, materializada muitas vezes como narrativa, mas não exclusivamente, para dimensionar a produção de sentidos e de interpretações para uma vida narrada em conexão com a construção de identidades e subjetividades, bem como para entrever a elaboração de memórias, aquilo que é lembrado, mas também o que é silenciado, esquecido. E, por certo, como ressalta Leonor Arfuch (2010, p. 42), (auto)biografias contam a história de uma vida, o que possibilita “dar vida a essa história”, e, especificamente nas práticas abordadas neste artigo, promover o reconhecimento daqueles invisibilizados e daquelas invizibilizadas da História.

Assim, a autobiografia de Baquaqua é um excelente convite ao exercício da empatia e o projeto de ensino uma ferramenta que privilegia a via do afeto. Afinal, é realmente muito difícil não se comover com a crueldade dos castigos a ele infligidos, não se entristecer com seus momentos de profunda desilusão e não se emocionar com sua constante busca por liberdade e igualdade. Certamente, a leitura desta obra traz uma mensagem de resistência muito comovente e potente. Mensagem que vem da própria voz de um indivíduo que, ao mesmo tempo em que teve uma vida atípica, também foi submetido a mesma dor e exploração de milhares de africanos e africanas sequestrados/as de sua terra e afastados/as de sua família pela indústria da escravidão. Alcançar uma postura empática com a leitura da obra de Baquaqua não é exatamente um desafio, mas certamente será preciso ultrapassá-la para a consolidação do conhecimento histórico. Portanto, permitir-se afetar e transformar tal afetação em um caminho de curiosidade, pesquisa e produção de conhecimento foi o objetivo das práticas relatadas neste artigo, que assumiram a acepção de afeto proposta pela historiadora Mônica Lima (2009, p. 155-6):

deixar-se e fazer-se conquistar pelo tema do trabalho e pesquisa, de abrir-se para compreender a relevância do tema para melhor entendimento não somente da realidade, mas de si próprio dentro dela. O conhecimento deve adquirir significado afetivo, criar

interesse, estimular, desafiar — essas são as chaves da aprendizagem. E no campo da história da África e dos africanos no Brasil, em especial, deve agregar valores e contribuir para negar preconceitos e visões deturpadas.

Como apresentado até aqui, o projeto de ensino “Baquaqua — protagonista da liberdade”, independente de suas diferenças de aplicação local, permitiu que as/os estudantes se mobilizassem/sensibilizassem com a narrativa de Baquaqua para depois transformar essa comoção em um saber construído sobre as bases do método e das evidências históricas, tecendo uma costura sensível e delicada entre a trajetória individual e as estruturas da escravidão no século XIX.

Referências bibliográficas

ALBERTI, Verena. História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos. In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise. *História e memória das ditaduras do século XX*. v. 2. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015.

_____. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar A.; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. *Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de História: aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003*. 2016, 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2016.

BAQUAQUA, M. G.; MOORE, Samuel. *Biografia de Mahommah G. Baquaqua [1854]*. Tradução: Fábio R. Araújo. Maringá: IAP, 2020.

BARBOSA, Cibele. Imagens afro-atlânticas: usos e circuitos transnacionais da fotografia de populações negras nos tempos do colonialismo. *Tempo*, Niterói, v. 27, n. 3, set./dez. 2021.

BELTRAMIM, Fabiana. *Sujeitos iluminados: a reconstituição das experiências vividas no estúdio de Christiano Jr*. São Paulo: Alameda, 2013.

CRUZ, Teresa Cristina de Carvalho. Análise iconográfica do trabalho escravo no Brasil mediante uma pintura de Debret. *PerCursos*, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim;

SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. Modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2012.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

KARULA, Caroline. 'Perigosas' amas de leite: aleitamento materno, ciência e escravidão em "A Mãe de Família". *História, Ciência, Saúde — Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 197-214, supl., dez. 2012.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; SANTOS, Cremilde Mendes dos. A contribuição do *feedback* no processo de avaliação formativa. *Educa. Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 5, n. 11, p. 20-39, 2018.

KUBO, Aurélio Takao Vieira; LIMA, Jean Cássio; SILVA, Romerito Valeriano da. Tecnologias Sustentáveis: proposta de engenharia didática para estudantes do ensino médio. *In: VICENTE, Renata Barbosa; DEFENDI, Cristina Lopomo; SANTOS, Mônica Maria Soares (org.). Ensino de Língua Portuguesa e suas tecnologias*. São Paulo: Estige, 2023. v. 1.

LARA, Sílvia Hunold (Apresentação). Biografia de Mahommah G. Baquaqua. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 16, mar./ago., 1988.

LAW, Robin; LOVEJOY, Paul. *The biography of Mahommah Gardo Baquaqua*. His passage from slavery to freedom in Africa and America. Princeton: Marcus Wiener Publishers, 2009.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. *In: AMADO; Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). Usos e abusos da história oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. *In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

LINEBAUGH, Peter; REDIKER, Marcus. *A hidra de muitas cabeças*. Marinheiros, escravos, plebeus e a história oculta do Atlântico revolucionário. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LORIGA, Sabina. *O pequeno x: da biografia à história*. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A tarefa do historiador. *In: GOMES, Ângela de Castro; SCHMIDT, Benito Bisso (org.). Memórias e narrativas (auto)biográficas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

LOVEJOY, Paul E. Identidade e a miragem da etnicidade. A jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas. *Afro-Ásia*, Bahia, n. 27, p. 9-39, 2002.

MACHADO, Maria Helena P. T. Entre dois beneditos: histórias de amas de leite no ocaso da escravidão. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (org.). *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Maria da Glória de Oliveira. Biografia, usos do passado e demandas identitárias. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Em defesa do Ensino de História: a democracia como valor*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2022.

OLIVEIRA, Rafael Domingos. *Vozes afro-atlânticas: autobiografias e memórias da escravidão e da liberdade*. São Paulo: Elefante, 2022.

PEREIRA, Júnia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. In: MAGALHÃES, M.; ROCHA, H.; RIBEIRO, J.; CIAMBARELLA, A. *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, n.13, 2018.

PIRES, Cláudia Luisa Zeferino; OYARZABAL, Larissa da Silva. Abolição da escravatura: 131 anos de liberdade ou ilusão? *Revista Literatura em Debate*, Erechim, v. 13, n. 24, p. 4-14, jan./jun. 2019.

REDIKER, Marcus. *O navio negreiro*. Uma história humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa; JESUS, Lucas Mariano de. Produção de *fanfictions* e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 93-108, 2019.

RODRIGUES, Jaime. Navio Nегreiro. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Rafael Domingos Oliveira da. A nação contraditada: autobiografias de escravizados e o abolicionismo nos Estados Unidos (século XIX). *Almanack*, Guarulhos, n. 27, p. 1-42, 2021.

SLENES, Robert. W. *Malungu, ngoma vem*. África coberta e descoberta do Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 12, p. 48-67, 1992.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 195-218, dez. 2010.

VELHO, Gilberto. Trajetória individual e campo de possibilidades. *In: Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VÉRAS, Bruno R.; PARRA, Pablo. Fugindo novamente: fragmentos da memória e representações artísticas de histórias de escravidão e liberdade. *Cadernos de História*. Recife, v. 13, n. 13, 2020.

____; LIMA, Tatiana. Linguagem e Educação Histórica: pensando o Projeto Baquaqua. *In: Aprendendo História: experiências*. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019.