

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



PROFHISTÓRIA

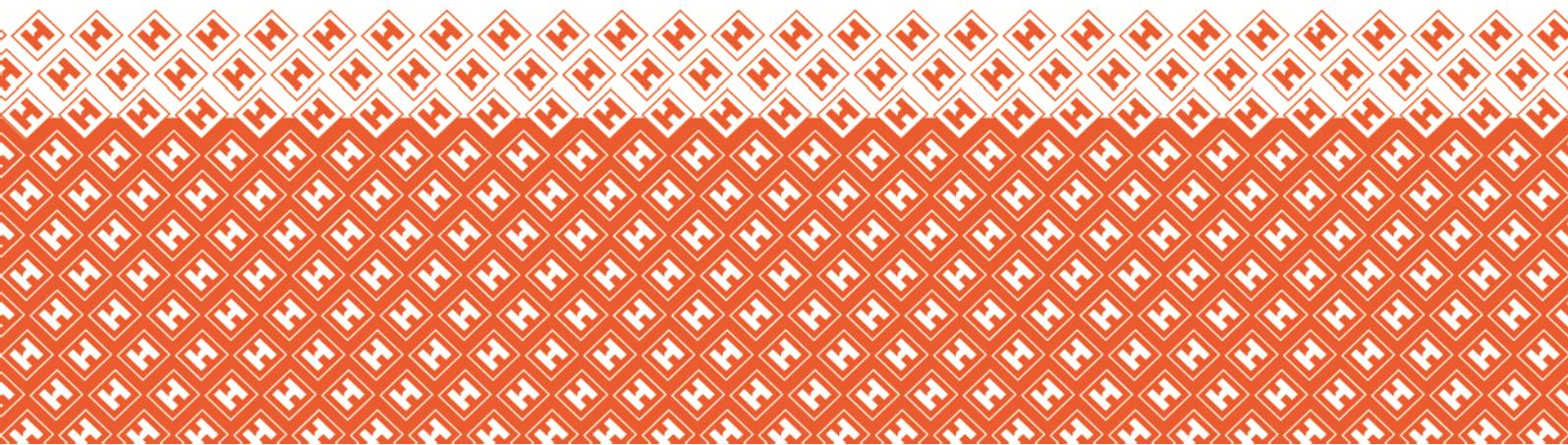
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

BRUNO BARROS DA SILVA

**DA AUTOBIOGRAFIA AO JOGO: O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE MAHOMMAH GARDÓ BAQUAQUA**

Recife

2018



BRUNO BARROS DA SILVA

**DA AUTOBIOGRAFIA AO JOGO: O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE MAHOMMAH GARDÓ BAQUAQUA**

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Lucas Victor Silva

Recife
2018

Catálogo na fonte

Bibliotecário Rodrigo Fernando Galvão de Siqueira, CRB4-1689

S586d Silva, Bruno Barros.

Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua / Bruno Barros da Silva. – 2018.

184 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Victor Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.

Inclui referências e apêndices.

1. História – Estudo e ensino. 2. África - História. 3. Escravidão - História. 4. Jogos de tabuleiro. 5. Baquaqua, Mahommah Gardo, 1824-. I. Silva, Prof. Dr. Lucas Victor (Orientador). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-054)

BRUNO BARROS DA SILVA

**DA AUTOBIOGRAFIA AO JOGO: O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE MAHOMMAH GARDÓ BAQUAQUA**

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino de História.

Aprovada em: 20/12/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^o Lucas Victor Silva (Orientador)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa Dr^a Lúcia Falcão Barbosa (Examinadora Interna)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr^o Robson Pedrosa Costa (Examinador externo)
Instituto Federal de Pernambuco

À Tafnes e Vô Zeca (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Escrever essas linhas é fazer uso do exercício da memória! A trajetória para que esse momento finalmente pudesse acontecer é permeada de nuances e particularidades. A começar porque a proposta de ingressar em um mestrado – muito embora nunca tenha deixado de ser um sonho que hoje ganha concretude – representava algo que de certa forma se distanciava do meu percurso formativo principalmente pela minha rotina incessante de trabalho. No entanto, as primeiras palavras de incentivo vieram de uma amizade que nasceu em meados de 2013 quando por força de uma relação institucional eu tive a oportunidade de conhecer um ilustre ser humano chamado Lucas Victor. Naquela ocasião, ele como coordenador da área de História do PIBID/UFRPE e eu como supervisor do Programa na Escola Ministro Jarbas Passarinho. Nascia ali uma relação de amizade e incentivo que tem se solidificado a cada dia, sobretudo, após a minha aprovação no Mestrado Profissional em Ensino de História. Esse grande amigo sempre foi muito mais que um orientador de pesquisa!

Mas, como não haveria de ser diferente, seria impossível não relembrar a ansiedade e a tensão que tomaram conta de mim no dia da seleção do PROFHISTÓRIA. Nesse momento, eu me recordo perfeitamente do pensamento que dominou meu subconsciente ou – de repente – até mesmo a minha consciência durante o exame quando eu dizia para mim mesmo: *“que eu possa fazer essa prova com a inocência da minha filha Tafnes e a sabedoria do meu avô Zeca”*. Naquele tempo, ambos já não estavam mais entre nós, mas, a eles eu dedico todo o esforço intelectual empreendido neste trabalho, assim como, agradeço a cada lembrança de suas memórias nos intervalos da escrita e que tanto serviram para criar em mim uma sensação ainda mais forte de sempre querer fazer o melhor.

Obviamente, a família tem lugar de destaque nesse contexto. Afinal de contas, o que seria de mim nesses dois laboriosos anos sem o apoio da minha fiel companheira de amor, amizade e luta Vilma Lima? Agradeço a ela a compreensão acerca das minhas ausências mesmo quando meu corpo compartilhava com ela a mesma casa, mas, meu pensamento estava direcionado a uma só coisa: a dissertação! Ela que ainda assim, me presenteou com o que hoje há de mais importante em nossas vidas que é nossa filha Elis. Essa pequena me deu ainda mais força para continuar firme em meus objetivos batalhando cada vez mais por um futuro de prosperidade (ainda que o cenário político do Brasil esteja repleto de grandes injustiças sociais, sobretudo, após o “Golpe” de 2016!).

Aos meus pais e às minhas avós agradeço, principalmente, por terem acreditado em minha educação, por terem investido em meu capital cultural mesmo quando na maioria das vezes o capital monetário nos foi escasso.

Aos amigos da “Fábrica” (grupo de pesquisa que trabalha com Jogos e Ensino de História da UFRPE e que faço parte desde 2016) também registro um carinho especial. Pois, lembro-me com bastante satisfação das primeiras conversas ainda insipientes que tive com Felipe Henning e Rodrigo Vasconcelos sobre um “tal” jogo ainda sem forma que pretendia criar!

No caminho trilhado até aqui muitas pessoas foram importantes, afinal de contas eu não caminhei sozinho! Dentre elas, gostaria de dedicar um lugar especial a quatro grandes amigos sem os quais talvez esse trabalho não tivesse a robustez apresentada. São eles Walmilson Barros, Wesley Carvalho, Arthur Alves e Rafael Aquino. O primeiro foi um dos maiores responsáveis por me fazer despertar para a temática das relações étnico-raciais e toda uma rede de desdobramentos conceituais sobre essa questão que tenho tanto orgulho em trabalhar. O segundo representa um grande parceiro de jogo sempre disposto para criticar e contribuir de forma sagaz e substancial na construção e experimentação do jogo “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico”. O terceiro sempre foi um grande irmão, daqueles que joga com você até altas horas da madrugada mesmo tendo que acordar cedo na manhã seguinte para testar uma mudança na mecânica do jogo ou a inserção de uma nova carta de evento. Já Rafael, foi simplesmente o maior incentivador de toda essa jornada.

Ao pesquisador Bruno Vêras um agradecimento especial por ter apresentado alguns caminhos possíveis para trabalhar com a biografia de Mahommah Gardo Baquaqua. Sua experiência internacional como membro do Projeto Baquaqua foi de inestimável valor.

Aos amigos e professores que o PROFHISTÓRIA me possibilitou o convívio, um agradecimento à parte. O acaso do encontro possibilitou a formação de novos vínculos sociais que eu espero profundamente poder perpetuar e expandir para além das relações institucionais. Até porque foram muitos desabafos, muitas risadas e muitos cafés juntos!

Agradeço ainda aos parceiros da Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins e da Escola Ministro Jarbas Passarinho que, de certa forma, foram capazes de compreender, por vezes, as razões de algumas ausências tanto física quanto intelectualmente. Inclusive, àqueles que, por ventura, se tornaram companheiros de profissão mesmo não estando mais no mesmo local de trabalho como é o caso da ilustre professora de história Micheline Pina.

Deixo aqui o meu muito obrigado a todos e a todas que independentemente da maneira como fizeram contribuíram de alguma forma para que esse momento se tornasse possível.

Identidade

Preciso ser um outro
Para ser eu mesmo

Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem insecto

Sou areia sustentando
O sexo das árvores

Existo onde me desconheço
Aguardando pelo meu passado
Ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato morro
No mundo por que luto nasço

(COUTO, 2016. p. 86)

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua” tem por objetivo propor o ensino das relações étnico-raciais pelo viés da construção e utilização de jogos de tabuleiro com fins didáticos a partir das experiências de vida do sujeito biografado. A materialização dessa ideia foi motivada pela frequente reprodução de conceitos amparados em noções de senso comum ligados tanto à História da África quanto do ser negro pelos estudantes do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins no município de Camaragibe em Pernambuco, a partir da própria experiência docente nessa modalidade de ensino. Por suposto, essa situação, geralmente, acaba por perpetuar estereótipos racistas e preconceituosos que quase sempre são associados à cor da pele. Este que, por tanto tempo, foi invisibilizado perante a História mediante o processo de escravização atlântica e sua consequente subalternização entre os séculos XV e XIX. Para tanto, o arcabouço teórico que norteou a construção desse trabalho buscou subsídios nas ideias de diversos pesquisadores, sendo eles ligados tanto à questão do Ensino de História e suas nuances como foram os de Albuquerque Júnior (2012), Araújo (2013), Caimi (2015), Cerri (2011), Fernandes (2012), Freire (1987, 2004), Molina e Ferreira (2016), Rocha e Monteiro (2012), Rocha (2003), Rüsen (2001) e Zabala (1998); do ensino das relações étnico-raciais e seus respectivos desdobramentos a exemplo de Abreu e Mattos (2008), Araújo (2013), Azevedo (2011), Candau (2008), Gomes (2005), Silva, P. (2007), Silva, T. (2010, 2014); da biografia de Mahommah Gardo Baquaqua a exemplo de Baquaqua (1997, 2017), Lara (1989), Lovejoy (2002) e da própria conceituação, construção e utilização de jogos de tabuleiro em sala de aula, tais como os trabalhos de Andrade (2007), Brougère (1998), Ferminiano (2005), Fortuna (2000), Giacomoni e Pereira (2013), Huizinga (2014) e Pereira e Torelly (2015). Não obstante, esse estudo possibilitou ainda uma abertura significativa a novas possibilidades de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, de como utilizar o jogo como instrumento didático em sala de aula de forma lúdica e prazerosa sem que suas potencialidades sejam esgotadas. Por fim, ele possibilitou ainda e de forma bastante concisa, a viabilidade de ressignificação acerca de preconceitos e estereótipos negativados sobre diversos assuntos considerados áridos ao ensino dessa disciplina além da própria construção do jogo de tabuleiro “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico”.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Jogos de tabuleiro. Baquaqua. Educação das Relações Étnico-Raciais. História da escravidão. História da África.

ABSTRACT

The present research entitled "From autobiography to play: the teaching of ethnic-racial relations from the experiences of Mahommah Gardo Baquaqua" aims to propose the teaching of ethnic-racial relations by the bias of the construction and use of board games for educational purposes from the biographical subject's life experiences. The materialization of this idea was motivated by the frequent reproduction of concepts supported by notions of common sense linked to both the History of Africa and the black being by the students of the High School of the State Technical School Alcides do Nascimento Lins in the municipality of Camaragibe in Pernambuco, from the own teaching experience in this type of teaching. Of course, this situation usually perpetuates racist and prejudiced stereotypes that are almost always associated with skin color. This, for so long, was invisible to history through the process of Atlantic enslavement and its consequent subalternization between the fifteenth and nineteenth centuries. To that end, the theoretical framework that guided the construction of this work sought support in the ideas of several researchers, being linked both to the issue of History Teaching and its nuances as were Albuquerque Júnior (2012), Araújo (2013), Caimi (2015), Cerri (2011), Fernandes (2012), Freire (1987, 2004), Molina and Ferreira (2016), Rocha and Monteiro (2012), Rocha (2003), Rüsen (2001) and Zabala (1998); of the teaching of ethnic-racial relations and their respective developments, such as Abreu and Mattos (2008), Araújo (2013), Azevedo (2011), Candau (2008), Gomes (2005), Silva, P. (2007), Silva, T. (2010, 2014); from the biography of Mahommah Gardo Baquaqua, such as Baquaqua (1997, 2017), Lara (1989), Lovejoy (2002) and the conceptualization, construction and use of classroom board games, such as Andrade (2007), Brougère (1998), Ferminiano (2005), Fortuna (2000), Giacomoni and Pereira (2013), Huizinga (2014) and Pereira and Torelly (2015). Nevertheless, this study also allowed a significant opening to new possibilities of teaching and learning and, consequently, how to use the game as a teaching tool in the classroom in a playful and enjoyable way without its potentialities being exhausted. Finally, he made possible, in a very concise way, the feasibility of re-signification about prejudices and negative stereotypes on several subjects considered arid to the teaching of this discipline besides the very construction of the board game "Baquaqua: a journey through the Atlantic".

KEY WORDS: Teaching History. Board Games. Baquaqua. Education of Ethnic-Racial Relations. History of slavery. History of Africa.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	17
2.1	DA BRANQUITUDE AO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: PERCORRENDO CAMINHOS ACERCA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E NO ENSINO DE HISTÓRIA	23
2.2	CURRÍCULO, IDENTIDADE E DIFERENÇA	30
3	AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA DE BAQUAQUA E O ENSINO DE HISTÓRIA	42
3.1	O QUE BAQUAQUA PODE NOS ENSINAR EM HISTÓRIA?.....	43
3.1.1	Baquaqua por ele mesmo	47
3.1.2	A juventude de Baquaqua e a primeira vez em ele que escapou da escravidão	49
3.1.3	O novo cativo e o processo de escravização de Baquaqua	50
3.1.4	O navio negreiro: o mais horrível de todos os lugares	52
3.1.5	Chegando à Nova York	55
3.1.6	Voltando à Nova York.....	58
3.2	BAQUAQUA, O ENSINO DE HISTÓRIA E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	60
3.3	O USO DE JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE O CONCEITO DE JOGO E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	66
4	A CRIAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO COM FINS DIDÁTICOS	75
4.1	DA PRÁTICA À TEORIA: ENTRE O CAMINHO INVERSO E ALGUMAS APRENDIZAGENS A PARTIR DO JOGO.....	80
4.2	ALGUMAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS A PARTIR DAS CARTAS DE EVENTOS DO JOGO	95
4.2.1	Um professor e várias “cartas na manga”	97
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A – O MANUAL DO JOGO	119
	APÊNDICE B – IMPRIMINDO O JOGO	140

1 INTRODUÇÃO

Uma das tarefas mais difíceis de um professor de história é fazer com que seus estudantes sintam prazer no processo de ensino e aprendizagem e consigam desnaturalizar conceitos e representações sobre o passado. Intenção nada fácil em tempos de informações cada vez mais dinâmicas e ao mesmo tempo voláteis. Nessa perspectiva, esse estudo visa a desnaturalização das concepções de escravidão na prática docente além de procurar deslocar o lugar comum do “ser negro” (SANTOS, 2002) que de modo geral é associado a esse sistema. Para isso, a figura de Mahommah Gardo Baquaqua será de suma importância, pois, ele representa justamente a porosidade das amarras desse processo rompendo com o que seria o suposto e inevitável destino dos negros no Brasil entre 1500 e 1888.

Nesse sentido, esse estudo faz uso da autobiografia do único africano escravizado e liberto que se tem relato após dois árduos anos de escravidão e que – à duras penas – conseguiu escrever sobre as agruras desse sistema a partir da sua própria experiência. Mahommah Gardo Baquaqua escreveu uma narrativa ímpar e vale ressaltar que estudos dessa natureza são possíveis, sobretudo, pela disponibilidade de materiais acerca do sujeito biografado o que, conseqüentemente, não se torna problema quando se pensa nele dado os estudos reverenciados de Paul E. Lovejoy (2002), Silvia H. Lara (1989) e dele próprio através das traduções biográficas de Robert Krueger (1997) e Lucciani Furtado (2017) além dos estudos e revelações do Projeto Baquaqua¹.

Para tanto, “liberdade” passa a ser a palavra da vez para representar esse africano que se apropriou de diversas ferramentas que subsidiaram seus desejos libertários até a conquista do seu objetivo e a escrita do seu texto autobiográfico “registrado no cartório do escrivão da Corte Distrital, Distrito de Michigan (EUA), em 21 de Agosto de 1854” (LOVEJOY, 2002, p. 29). Dessa forma, vislumbra-se que Baquaqua exemplifique a perspectiva da desnaturaçã do conceito de escravidão de modo lúdico e ao mesmo tempo didático através de um jogo de tabuleiro que permita o contato com novas abordagens aplicadas aos conteúdos ditos tradicionais. A proposta é fazer com que os estudantes possam se sentir no lugar dos agentes

¹ O projeto Baquaqua é um projeto sediado na York University no Canadá em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, o Ministério da Educação do Brasil e o “The Harriet Tubman Institute” capitaneado pelo professor pernambucano em processo de doutoramento Bruno Vêras e pelo pesquisador Paul Lovejoy que juntos visam proporcionar a Baquaqua outro olhar sobre o indivíduo para além da escravidão e do próprio contexto dela. Disponível em: <<http://www.baquaqua.com.br/>> Acessado em 27/11/2017 às 20h49.

históricos do passado e possam experimentar resolver problemas escolhendo agir com as possibilidades históricas da época simulada e retratada no jogo “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico” desenvolvido a partir da sua própria autobiografia.

Uma das principais motivações que substanciam este estudo concentra-se na necessidade de alinhamento da prática docente com as leis 10.639/03 e 11.645/08 que garantem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica de todo o país (BRASIL, 2003, 2008). Dessa forma, o estudo desenvolvido por Petronilha Silva (2007) torna-se bastante elucidativo e substancial a essa pesquisa, pois, defende a positividade do processo de ensinar e aprender em meio às relações étnico-raciais mesmo diante da visível dificuldade no trato dessas questões diante da multiculturalidade brasileira. Além disso, possibilita a percepção de que, na escola, estas problemáticas podem ser trabalhadas de modo a eliminar pensamentos racistas, excludentes e deterministas em consonância com a ideia de prevenção à formação de “identidades não razoáveis” (CERRI, 2011).

Todavia, vale ressaltar que a defesa de uma proposta que considere a importância das experiências humanas no devir do tempo – a exemplo da biografia de Baquaqua – não corresponde à simplificação conceitual entre memória e história – erroneamente compreendidas como sinônimos. Visto que, a

memória procura apagar as diferenças, as rupturas entre o passado e o presente: elege um foco e o elabora como se fosse o mesmo por meio das experiências e transformações. A memória conta uma narrativa: é o testemunho. O testemunho de uma lembrança que pretende uma autoridade sobre a verdade que é narrada. O valor da lembrança procura-se sustentar na proximidade ao fato vivido, na inteligibilidade que apenas essa proximidade poderia conferir (FERNANDES, 2012, p. 87).

Enquanto que

a história, por sua vez, ainda que também construa uma narrativa, não procura apagar as diferenças entre as experiências, construindo um *continuum* que quase nos faz esquecer que ontem não é hoje. Ao contrário, *ela se faz na construção da diferença*, das transformações e rupturas entre os tempos e as formas de viver” (FERNANDES, 2012, p. 87).

Nem por isso a memória deixa de ter seu lugar no ensino de história, a questão que se levanta como pertinente nesse momento é, sobretudo, a de não corroborar com afirmações levianas que gerem pseudos sinônimos. A memória como elemento constituinte deste trabalho se faz presente justamente quando o principal elemento que substancia a pesquisa é a

autobiografia de um indivíduo cosmopolita, protagonista de sua própria história e que tanto a historiografia tradicional quanto o ensino de história tendem a silenciá-lo pelo “lugar social” (CERTEAU, 1982) que ele ocupa. Conseqüentemente, essa proposta substancia o papel do “dever de história” responsável por uma noção positivada através da qual sujeitos silenciados e invisibilizados puderam garantir a sua participação na história (FERNANDES, 2012). Em suma,

a expressão dever de memória aparece, a um defensor de direitos, como redentora do passado, quando falamos em grupos sociais que foram silenciados ou esquecidos. A obrigatoriedade da lembrança associa-se ao desejo de conferir voz, o que, para os historiadores, representa maior proximidade da experiência vivida e, para todos nós, a oportunidade de construir uma sociedade melhor porque inclusiva (FERNANDES, 2012, p. 92).

Dessa maneira, espera-se propiciar novas experiências de ensino e aprendizagem acerca da construção do conhecimento que versa sobre o ensino das relações étnico-raciais, geralmente, vinculado a estereótipos e preconceitos que, por vezes, geram naturalizações. Vale frisar que o objetivo em questão não se esgota na simples perspectiva de uma medida reparadora acerca do problema da escravização do negro no Brasil, mas, busca principalmente a experimentação tanto de “espaços de experiências” quanto de “horizontes de expectativas” (KOSELLECK, 2006) acerca das relações humanas presente e futuras vinculadas aos seus mais diversos pressupostos de “identidade e diferença” (SILVA, T., 2014) sem privilegiar o uso estanque da memória no percurso do tempo.

O objetivo em realizar essas aproximações através do jogo é evidenciar para os estudantes envolvidos nessa atividade lúdica outras questões que desnaturalizem a visão simplista e questionável que geralmente aproxima o processo de escravização a uma espécie de lugar de subalternidade inerente ao ser negro. Desse modo, caberá ao estudante tomar decisões e realizar as ações que julgar pertinente no desenvolvimento do jogo de modo a atingir a sua finalidade que é a aquisição de pontos de experiência. Várias dessas ações envolverão, por sua vez, situações ligadas à conjuntura histórica relacionada aos cortejos festivos que levavam o indivíduo à escravização ainda na África, à venda, ao encontro com os pares no cativeiro, aos mecanismos de resistência e, sobretudo, à liberdade – seja através de situações inesperadas proporcionadas pelas cartas de eventos, seja pela fuga propriamente dita.

Contudo, é possível acreditar que tanto a alteridade quanto a sensibilidade para com a temática das relações étnico-raciais por parte dos estudantes se consolide justamente através da tomada de decisões que estarão em sentido oposto à naturalização de conceitos históricos ligados à escravização no Brasil. Não obstante, isso também ocorrerá pela própria imprevisibilidade do resultado de cada partida a ser jogada o que inevitavelmente levará o discente a conjecturar e levantar hipóteses sobre as diversas possibilidades de ações durante ela ou mesmo em uma próxima.

Possibilitar que Baquaqua esteja presente no universo dos jogos abre caminhos para uma educação cada vez menos desigual e mais lúdica já que na concepção de Nilton Pereira e Marcelo Giacomoni (2013) o jogo é atrativo por que representa uma espécie de entrega absoluta ao divertimento, pois, apesar da seriedade envolvida na atividade lúdica, o jogador continua encarando-a como uma brincadeira (HUIZINGA, 2014).

Por fim, a definição da metodologia aplicada neste estudo é norteadada pela perspectiva da pesquisa qualitativa, sobretudo, por “aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 2002, p. 22) sendo uma das principais preocupações tratar de uma realidade da qual somos agentes tornando assim, a construção da consciência histórica um elemento de bastante relevância. Esta que, representa

um processo da consciência em que as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer (RÜSEN, 2001, p. 59).

Neste estudo, visamos contribuir, por consequência, para uma mudança de paradigma no trato das relações étnico-raciais em sala de aula através da utilização de jogos. Pois, essa temática ainda carrega consigo a permanência de estereótipos e generalizações herdeiras do chamado ensino tradicional. Além disso, vale ressaltar também que embora a discussão das relações étnico-raciais seja de suma importância em toda a vivência escolar, é ela tem sido cada vez mais presente no currículo prescrito, sobretudo após os anos de 2003 e 2008 em decorrências das leis supracitadas. Ademais, considerando que a pesquisa é um “labor artesanal” (MINAYO, 2002, p. 25), a abordagem deste estudo representa uma espécie de caminho viável a ser seguido e ainda que não seja o único, possibilita novas formas de ensino e aprendizagem aplicadas ao ensino de história, sobretudo, no movediço terreno das relações étnico-raciais.

Logo, torna-se visível, principalmente, a partir da compreensão e utilização do jogo “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico” em sala de aula, o ensino das relações étnico-raciais através da perspectiva da desnaturalização de conceitos que em sua maior parte são amparados pela ótica do senso comum e a conseqüente ausência de criticidade. Nesse sentido, existem diversos elementos nessa ferramenta lúdica que corroboram com o advento de um pensamento que faz oposição à essa proposta e que, por conseqüência, corrobora com a gênese de uma sociedade cada vez mais justa e menos desigual.

Nesse sentido, o estudante envolvido no universo dessa proposta didática poderá a partir da análise dos textos das cartas de eventos, da movimentação internacional livre de personagens negros contextualizados com evidências da vida real, assim como, da própria imprevisibilidade do final de cada partida jogada, perceber de forma bastante satisfatória o campo das múltiplas possibilidades de vivência de qualquer que seja a pessoa independentemente da cor da sua pele.

Por fim, vale ressaltar que a estruturação textual desse trabalho está dividida em três capítulos. No primeiro intitulado “ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA” haverá uma discussão que trará o ensino de história como elemento fundamental na busca por uma cidadania ativa. Esta como sendo um elemento capaz de possibilitar ao estudante tanto a compreensão acerca da sociedade a qual ele está inserido quanto o seu próprio entendimento enquanto sujeito histórico. Para tanto, considerando ainda que o ensino das relações étnico-raciais e a própria discussão que envolve currículo, identidade e diferença abarcam também o ensino dessa ciência, serão elencadas diversas discussões sobre a necessidade de se aprender e ensinar em meios às relações étnico-raciais no Brasil. Isso, na perspectiva da promoção da garantia dos direitos sociais de modo igualitário em uma sociedade que se forma a partir de diferenças, assim como, a própria desconstrução da ideia mitificada sobre uma suposta harmonia racial brasileira (GOMES, 2005) com ênfase na interculturalidade (WALSH, 2001).

Em seguida, no segundo capítulo, cujo título é “AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA DE BAQUAQUA E O ENSINO DE HISTÓRIA”, serão elencados as principais, virtudes, dificuldades e atenções que um professor de história deve ter ao optar em trabalhar com biografias em sala de aula. A principal intenção é justamente ressaltar a necessidade de sair do lugar comum das aprendizagens estanques e não motivadoras para o espaço da curiosidade e do encantamento a partir da história de vida de pessoas “comuns”. Não bastasse isso, nesse

capítulo o leitor se deparará também com uma síntese biográfica substanciada em importantes discussões realizadas por grandes estudiosos da vida de Baquaqua como Lara (1989) e Lovejoy (2002) além da sua autobiografia (1997). Não obstante, se discutirá também como o ensino de história pode contribuir para o processo de desnaturalização de conceitos na perspectiva de um currículo narrativo (GOODSON, 2007) e que seja capaz de articulá-lo com o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos.

Por fim, já no terceiro capítulo nomeado “A CRIAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO COM FINS DIDÁTICOS” haverá uma alteração sobre a necessidade de dinamicidade da docência de modo lúdico, substancial e significativo e que, por sua vez, poderá encontrar amparo através da utilização e construção de jogos de tabuleiro em sala de aula. Nesse sentido, essa proposta trata de questões substanciais que concernem aos principais mecanismos de criação desses jogos segundo a proposta metodológica de Marcelo Giacomoni, tais como: “a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras e o layout” (GIACOMONI, 2013, p. 141). Pois, elas também necessitam de sérias reflexões e planejamento a fim de se evitar os essencialismos conceituais e de se garantir aprendizagens vinculadas a conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 2010). Para tanto, partindo do pressuposto da criação do jogo “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico” discutir-se-á ainda algumas possibilidades de aprendizagens a partir tanto do jogo criado quanto das suas respectivas cartas de eventos, sobretudo, por aflorarem diversas temáticas demasiadamente ricas numa sala de aula como é o caso da História da África e dos africanos.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O Ensino de História é, antes de tudo, um campo do saber fruto do seu tempo, cujos estudos refletem demasiadamente aquilo que a sociedade vive. Isso porque o ensino desta área do conhecimento não é algo estanque nem obedece a um conceito imutável de verdade. Pois, ao se fazer um breve levantamento acerca das principais reflexões historiográficas nos mais variados tempos, é possível constatar uma grande diversidade de perspectivas.

Nesse sentido, a História na Grécia Antiga foi entendida como mestra da vida, pois, esperava-se que ela se encarregasse de fornecer através de experiências e relatos elementos suficientes a fim de se evitar a repetição de “erros” e possibilitar a educação e a moralização pelos exemplos do passado, principalmente, aos futuros dirigentes de uma dada cidade-estado. Mais adiante, a partir do desenvolvimento do Iluminismo ainda no século XVIII, e, sobretudo, da perspectiva racionalista de Leopold von Ranke desde os primórdios do século XIX quando foi criada a primeira cátedra de história na Universidade de Berlim na Alemanha, a História passa por um processo que pode ser entendido como a

profissionalização do ensino e da escrita tornando-a um saber universitário, com aspirações à cientificidade e a serviço de objetos e funções que serão traçados pelo Estado que promove, avalia e fiscaliza a docência e produção na área (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 23).

Não obstante, é justamente nesse contexto que o ensino dessa disciplina passa a ter grande destaque para além das universidades, pois, através dela os Estados passaram a edificar seus principais ensinamentos em busca da formação de uma identidade nacional em substituição às relações ainda baseadas em laços comunitários locais e religiosos, ou seja,

a história passa a ser, desse modo, um instrumento na construção e reatualização das identidades nacionais, na elaboração e reprodução de narrativas da nacionalidade, das metanarrativas da nação, que sustentarão e darão suporte ao novo domínio burguês que se instaura (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 24).

Não seria estranho entender que nessa ocasião a História passasse a representar os feitos tantos dos grandes personagens quanto dos grandes fatos através de um método heurístico conhecido como Escola Metódica Alemã que se propunha, por sua vez, a narrar os fatos tal qual eles teriam “realmente” ocorrido.

Em paralelo ao processo de constituição científica da história, os ensinamentos do Marxismo em meados do século XIX se contrapunham a essa perspectiva através do método

dialético que “implicava em deslocar a centralidade do político, pelo menos do político compreendido como ação do Estado e seus agentes, para dar lugar à centralidade das relações econômicas e sociais” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 28). Criticava-se a intencionalidade ideológica da história que almejava a reprodução da sociedade capitalista burguesa e que ignorava toda uma gama de problemas sociais.

Por conseguinte, o caminho percorrido pela História manteve sua dinamicidade e estudiosos franceses dos inícios do século XX buscaram outras razões para explicar os fatos. Embora a Escola dos Annales não desprezasse a influência da economia e mesmo da política dentro da história, existiam outras questões que deveriam ser levadas em conta para a produção do conhecimento histórico, tais como; “a interdisciplinaridade, a problematização da História, e as novas proposições nas formas de conceber o Tempo” (BARROS, 2010, p. 75).

Nesse sentido, os debates presentes entre as diferentes escolas históricas alocadas no campo da Teoria da História sempre deixaram seus ecos tanto na pesquisa dos historiadores quanto no ensino desta disciplina. Sob uma carga de postulados e discursos políticos nas formações das sociedades em contraposição a visões que colocavam a História puramente como uma arte literária (LE GOFF, 1994), estes debates proporcionaram a didatização desta área do conhecimento atrelada ao surgimento de diferentes metodologias e abordagens de conteúdos. Principalmente, no que se refere aos diálogos que o professor de História pode ter com outras áreas das ciências humanas.

Diante disso, o ensino dessa disciplina atualmente não demonstra deixar de ser alvo de debates quase infinitos, sobretudo, se considerarmos o momento político em que vivemos além da sua própria função social e política no ambiente escolar. Todavia, mais do que o conhecimento de datas e fatos históricos, se busca hoje, no ensino de História, a formação de um senso crítico da realidade, possibilitada pela ressignificação de conceitos e do desenvolvimento da capacidade de problematizar fatos que compõe o chamado senso comum. No entanto, como tornar acessível ao estudante da educação básica o ensino de uma história que possibilite maiores problematizações já que as abstrações conceituais são desafiadoras até mesmo para um profissional da área? Como viabilizar aprendizagens significativas em história sem recorrer a anacronismos? Para que isso seja possível, é necessária a utilização de recursos que trabalhem com a imaginação sem perder de vista o método. Como Le Goff reitera, tendo o propósito claro de construir um conhecimento conceitual reflexivo (LE GOFF,

1994). Porém, nem sempre esse objetivo se cumpre devido à subjetividade do aprendizado de cada estudante, assim como, de possíveis deficiências na metodologia docente aplicada.

No entanto, há de se considerar que na vivência da docência encontramos desafios constantes e distintos. No ensino de História, esses desafios tomam corpo no momento em que muitos planos de aula não alcançam seus objetivos em virtude de uma série de fatores, tais como: a linguagem utilizada, a falta de empatia discente para com um dado conteúdo, abordagens estagnadas por uma demasiada cronologia dissertativa (ROCHA, 2003), além de tantas outras intercorrências diárias de uma escola. A falta de empatia por parte do estudante surge nesse momento como, possivelmente, o primeiro grande obstáculo que se cristaliza, sobretudo, diante da falta de uma correlação do conhecimento estudado com seu cotidiano impedindo a construção desse conhecimento e descredenciando a didática aplicada. Ademais, é necessário considerar também que

no enfrentamento das demandas da história escolar e na esfera da constituição dos saberes necessários à docência, alguns pensam que para ser professor de História basta conhecer o que se tem de ensinar, acreditando no *conteúdo sem forma*, ao passo que outros entendem que para ensinar basta contar com ferramentas pedagógicas para organizar o que se tem de ensinar, alimentando a expectativa da *forma sem conteúdo* (CAIMI, 2015, p. 121).

Em grande medida, é possível perceber que o ensino de História ainda é caracterizado por didáticas que prezam a absorção de fatos históricos enquanto que a problematização de conceitos – quando há – é realizada sem diálogos que visibilizem as vozes dos principais sujeitos envolvidos que são os estudantes, através de aulas expositivas e que muitas vezes não despertam o desejo desse conhecimento nem possibilitam caminhos viáveis ao desenvolvimento das aprendizagens. Como se isso já não fosse problema o bastante, os conteúdos trabalhados sempre reservam em si seus próprios desafios, visto que, as discussões acadêmicas por trás de cada um deles jamais serão apresentadas em sua totalidade por uma série de fatores como o que se refere ao “lugar social” do professor, pois, de acordo com Michael de Certeau,

a história se define inteira por uma relação da linguagem com o corpo (social) e, portanto, também pela sua relação com os limites que o corpo impõe, seja à maneira do lugar particular de onde se fala, seja à maneira do objeto outro (passado, morto) do qual se fala (CERTEAU, 1984, p. 77).

Para tanto, a razão de ser de possíveis contratempos não deve ofuscar a necessidade do ensino de história já que ele nos possibilita “conhecermos a nós e aos outros, explicar o

mundo, nos orientar na vida prática cotidiana e enfrentar as suas contingências” (CAIMI, 2015, p. 108). Não bastasse isso, a história no cotidiano escolar permite ainda a facilitação acerca da compreensão do presente, a preparação dos estudantes para a vida adulta, o despertar do interesse pelo passado, a potencialização em crianças e adolescentes de um sentido de identidade além de conhecimento e compreensão acerca da diversidade cultural a partir do mundo atual, o desenvolvimento da cognição através do estudo disciplinado, o conhecimento do rigor metódico do estudo historiográfico além do próprio enriquecimento de outras áreas do currículo, uma vez que, a história pode servir de subsídio para o estudo de outras áreas do conhecimento (CAIMI, 2015).

Conquanto, é verdade que para ensinar e aprender história não basta apenas o domínio dos conteúdos curriculares, uma formação pedagógica – quiçá um notório saber – ou mesmo um pouco de conhecimento sobre psicologia da aprendizagem, até porque “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (CAIMI, 2015, p. 111). Diante desse fato, alguns elementos são indispensáveis ao ensino dessa disciplina, tais como: os saberes a ensinar (domínio complexo daquilo que será ensinado a fim de possibilitar que o caminho percorrido na construção desse conhecimento conduza à aprendizagem), os saberes para ensinar (dominar o fomento de condições que proporcionem a mobilização intelectual do sujeito da aprendizagem, ou seja, transformar saberes científicos em “saberes escolares ensináveis”) e os saberes do aprender (problematização do exercício da aprendizagem e compreensão tanto da estrutura da cognição quanto dos recursos cognitivos mobilizados nas mais variadas situações de aprendizagem) (CAIMI, 2015).

Contudo,

conhecer a história e ser capaz de entender/praticar o seu método de análise crítica dos enunciados e de construção do conhecimento é uma necessidade, se almejarmos formar um pensamento autônomo, crítico e criativo. Faz toda a diferença conhecer, mesmo que superficialmente, a história das coisas que nos cercam e com as quais interagimos (objetos, ideias, situações, instituições, leis) ao tomar nossos posicionamentos diante dos múltiplos aspectos da realidade. Entender as coisas como construção, com uma duração própria, é necessário para quem quer agir sobre elas. Afinal, as coisas como dados prontos e acabados fora do tempo, como fatos naturais, aos quais só resta submeter-se são descrição da postura conformista (CERRI, 2011, p. 58-59).

Assim, pensar historicamente permite compreender a vastidão, a abrangência e as próprias peculiaridades do fato, não obstante, o sujeito histórico recorre à compreensão da

história como forma de encontrar sentido à sua própria função social. Essa linha de raciocínio coloca a história como a sucessão do inesperado, do novo e da continuidade e, por conseguinte, enaltece a ideia de que a cidadania ativa, a importância do sujeito e a capacidade de entender e posicionar-se representam alguns dos benefícios de quem se orienta melhor no tempo (CERRI, 2011). Neste sentido, “a orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 58-59) representa

um processo da consciência em que as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer (RÜSEN, 2001, p. 59).

Por conseguinte, essa consciência histórica – não obedecendo ao pressuposto evolucionista de progresso, continuidade e simultaneidade – também pode ser entendida através de seis estágios sendo eles, respectivamente, a “generalidade não refletida” (gênese da ideia de humanidade), a “generalidade refletida em particularidade” (envolvimento num tempo particular), a “consciência da universalidade não refletida” (exclusão da particularidade), a “consciência da particularidade refletida em generalidade” (alocação do singular no plural – as “grandes narrativas”), a “consciência da universalidade refletida ou consciência do mundo histórico” (o fim da história plural em detrimento da história universal) e a “confusão da consciência histórica” (quebra do paradigma de progresso) que, por sua vez, não é total por que está em constante formação (CERRI, 2011). Por fim e não menos importante, de acordo com Cerri, na visão de Rüsen “a consciência histórica na atualidade, não é homogênea, mas que se realiza segundo diferentes formas de geração de sentido histórico” (CERRI, 2011, p. 99). Não obstante, ela se subdivide em quatro modos: o “modo de sentido tradicional” (atenção prioritária à recordação), o “modo de sentido exemplar” (conjunto de exemplos), o “modo crítico de geração” (este oscila entre a perspectiva dominante e as novas possibilidades) e o “modo de sentido genético” (a passagem do tempo na vida humana) (CERRI, 2011).

Contudo, é possível afirmar que o ensino de história por muito tempo representou demasiadamente a produção e a reprodução da identidade nacional, assim como a própria tentativa de nacionalização da história, resultado tanto de aspirações liberais quanto iluministas. Não obstante, a partir da Segunda Grande Guerra emerge a perspectiva do cidadão atuante desejoso da consolidação democrática, muito embora este processo não tenha ocorrido homogeneamente em todos os países do mundo, principalmente, nos sul-americanos,

africanos e comunistas, que em sua grande maioria vivenciaram a partir da segunda metade do século XX diversos regimes ditatoriais. Nesses países, o ensino de história continuou a serviço do civismo e do progresso pelo menos até meados da década de 70 quando universidades, escolas e a própria Igreja Católica representaram movimentos de resistência à Ditadura Militar Brasileira.

Nessa conjuntura, é possível admitir ainda o surgimento de uma espécie de crise do ensino da história que emerge em conjunto com a própria crise da pós-modernidade. Pois, se antes o indivíduo conseguia responder sem tantas dificuldades à resposta a “quem eu sou?”, agora já não há mais esse sentimento de identidade coletiva devido à “fluidez e interpretação entre diversos pertencimentos e condições, o que nubla a identidade coletiva, cada vez mais fragmentada” (CERRI, 2011, p. 109). Este momento também pode ser considerado, inclusive, de emergência da história das minorias, daqueles que por diversas razões foram potencial e intencionalmente silenciados.

A função do ensino de história hoje perpassa pela prevenção à formação de identidades não razoáveis (inflexíveis a novas verdades, conceitos e possibilidades), assim como, da inviabilização à suscetibilidade e subjugação do sujeito perante interesses alheios. Nesse sentido, “pode-se dizer, considerando a perspectiva da didática da história – que se renova com o conceito de consciência histórica –, que valor educativo principal da história é a formação da competência narrativa” (CERRI, 2011, p. 122). Esta que, subdivide-se em “competência de experiência” (aprender a olhar o passado), “competência de interpretação” (definição de um sistema de significações) e “competência de orientação” (letramento artístico). Dessa maneira, como diz Cerri, nem imediatismo, nem “conteúdos distantes”, o ensino da história necessita de uma interlocução dialógica dessas duas propostas com a realidade do sujeito para que, dessa forma, ele possa contribuir com a “compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas, também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade” (CERRI, 2011, p. 126).

Logo, ensinar história é permitir que se conheça a história sem que esse conhecimento seja viabilizado e/ou construído de modo isolado e descontextualizado do agir humano do decurso do tempo, visto que, a consciência histórica se estabelece para muito além dos centros acadêmicos norteando cotidianamente a ação e atuação humana não somente perante às semelhanças, mas, sobretudo, diante das diferenças. Dessa forma, permitir que a história escolar também possibilite essa experimentação acerca da consciência de si e do outro é proporcionar deslocamentos conceituais e conseqüentemente ressignificações de abordagens

de conteúdos até então estanques e desconectados da realidade social diversificada e difusa correspondente ao universo estudantil.

2.1 DA BRANQUITUDE AO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: PERCORRENDO CAMINHOS ACERCA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E NO ENSINO DE HISTÓRIA

Apesar dos consideráveis avanços sobre a discussão e as novas proposições de convivência dialogada em meio às relações étnico-raciais no Brasil, ainda há um longo percurso a ser efetivamente trilhado, sobretudo, no que concerne ao cotidiano da sociedade e o respectivo rompimento com o suposto padrão da “branquitude” social.

A questão da escravização dos povos de origem africana e indígena sempre representou um elemento facilitador das permanências no que tange aos preconceitos étnico-raciais no Brasil. Nessa perspectiva, uma série de teorias foram desenvolvidas ao longo da história com o intuito de propagar uma espécie de inferioridade do “ser negro” (SANTOS, 2002). A esse exemplo pode ser citado o médico baiano Nina Rodrigues que divulgou de maneira bastante perspicaz os conceitos racistas da época. Seus escritos visavam,

fundamentar a inferioridade inata da raça negra, inapta à civilização e a qualquer forma de desenvolvimento. Para ele não havia igualdade entre as raças, e a raça negra (inferior) era o atestado da morosidade do progresso da nação (SANTOS, 2002, p. 130).

Nesse contexto, o negro passa a ser analisado de modo contrário às posturas e aos modelos sociais, civilizados e higienistas proporcionais aos moldes europeu. Conseqüentemente, sua imagem passou a ser vinculada a situações de fraqueza moral o que, por sua vez, representaria um dos maiores problemas ao progresso da nação em virtude da mestiçagem nacional.

Para tanto, apesar de o Brasil ter rompido oficialmente com o drama da escravização, o negro continua vivendo às margens de uma sociedade elitista, racista e excludente. Essas questões ficam em bastante evidência quando – em meados do século XX – o país opta maciçamente pela mão de obra imigrante em detrimento à inserção do negro na sociedade o que manteve latente, inclusive, de acordo com Petronilha Silva (2007), a ideia do clareamento social brasileiro. Como consequência, o estigma do preconceito para com demandas que

façam referência a quaisquer elementos da cultura afrodescendente se intensificam pelo país corroborando com a pseudo ideia da branquitude como padrão universal de civilização.

A partir da intensificação das lutas empreendidas pelos movimentos sociais em prol da universalização dos direitos em paralelo à existência de diferentes identidades, há de se ressaltar que grandes avanços foram dados no tocante às relações étnico-raciais no Brasil com o intuito de romper com o paradigma da branquitude a exemplo das leis 10.639/2003, 11.645/2008 e a 12.711/2012, além da própria Constituição Federal de 1988 que em seus artigos 215 e 242 redefine “o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 29). No que diz respeito à Lei 10.639/2003, ficou estabelecido que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Já a 11.645/2008 que foi a substituta da anterior, estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados do país. Enquanto isso, a Lei 12.711/2012

reserva no mínimo 50% das vagas das instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, que são preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à presença desses grupos na população total da unidade da Federação onde fica a instituição (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, outro documento que visa a transformação dessa realidade social imbuída em preconceito e discriminação são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Por meio da educação, elas tentam oferecer respostas às demandas da população afrodescendente através de “políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2013, p. 132). Por esse documento fica definido que é

dever do Estado a promoção de políticas de reparações que garantam a universalização dos direitos sociais, visto que,

sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2013, p. 132).

Sendo assim, o reconhecimento do abismo social entre negros e brancos no território nacional traz consigo a necessidade de conhecimento e difusão acerca da história e cultura dos povos afrodescendentes; da adoção de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade; do diálogo e respeito à pessoa negra; de questionamentos acerca dos preconceitos relacionados às questões étnico-raciais; da importância histórica dos movimentos de resistência negra; e ainda não apenas do acesso à educação, mas, de estratégias que garantam o acesso, a permanência e êxito em toda sua vivência educacional.

Para tanto, as ações afirmativas garantidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão em consonância com o

Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (BRASIL, 2013, p. 134).

Porém, como o próprio texto diz o sucesso dessas políticas também está diretamente relacionado com sentimento de valorização e apoio tanto de professores quanto de estudantes (negros e não negros) o que, por conseguinte, pode representar um entrave considerável nas conquistas dos seus objetivos. Pois, o cenário atual enfrentado pela docência no país não parece muito favorável, sobretudo, em virtude do crescimento dos índices de violência que acabam afetando não só o entorno das escolas, mas, a própria comunidade escolar e o professor. Além disso, a debilidade das políticas salariais do país para a carreira docente aliada a carência infraestrutural e profissional em diversas escolas espalhadas de norte a sul também ratificam esses problemas, assim como, intensificam a própria necessidade “de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas

relações étnico-raciais não se limitam à escola” (BRASIL, 2013, p. 135). Ademais, é possível falar também do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos este que, representa uma política pública regida por documento oficial do ano de 2007 que visa fomentar ações voltadas para a promoção dos Direitos Humanos no campo da Educação (formal e não-formal) e Justiça.

Não bastasse isso, há também as próprias Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais que, por sua vez, objetivam mobilizar os seguintes aspectos à educação do país:

- Igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática.
- Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal.
- Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação.
- Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças.
- Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.
- Estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior (CAVALLEIRO, 2006, p. 20 e 21).

Contudo, apesar desses avanços, as historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos chamaram a atenção para alguns posicionamentos aparentemente inflexíveis acerca desse documento orientador. Elas atentam para os perigos e mesmo incoerências apontadas tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Principalmente, no que concerne à delimitação estanque aos moldes de uma demarcação ortodoxa do lugar social dos grupos étnico-raciais como se negro e branco não fossem termos fluídos ou mesmo entrelaçados às questões culturais. Porém, é possível inferir que a circunscrição desse lugar conflituoso e polêmico é apresentado justamente na perspectiva de tomada de consciência política a fim de se desconstruir o famoso mito da democracia racial brasileira. Muito embora, também seja possível admitir que essas Diretrizes não devam ser tomadas como uma espécie de dogma acadêmico a ponto de que novas reflexões sobre elas sejam desconsideradas. Não obstante, o papel do docente no que tange a leitura, reflexão e mesmo ressignificação das referidas Diretrizes em sala de aula continua

sendo fundamental diante da necessidade de se evitar os essencialismo culturais, as identidades homogeneizadoras e as próprias propostas de valorização do tradicionalismo,

como aquilo que formalmente resiste a mudanças e não deixa de estar presente quando o texto das “Diretrizes” sugere que se traga para a escola congadas, moçambiques, rodas de samba ou maracatus, como forma de ser e viver da cultura negra. No entanto, tais manifestações têm história, precisam de tempo e lugar para acontecer, e isso pode ser destacado pelo professor, para não se correr o risco de mumificar tais manifestações no trabalho em sala de aula, com resultados contrários aos que pretendem as “Diretrizes” aprovadas (ABREU; MATTOS, 2008, p. 16).

Dessa forma, fica evidente a necessidade de se desconstruir ideias que concebam as culturas como uniformes e estanques, assim como, as que tratam a existência de uma identidade em detrimento às múltiplas e fragmentadas identidades. Sobretudo, porque

não é possível no Brasil, em termos históricos, separar de forma rígida negros e brancos como se fossem, respectivamente, descendentes de senhores e de escravos. Muitos africanos e descendentes de africanos tornaram-se senhores de escravos; as relações interétnicas e a chamada ideologia do branqueamento tornaram brancos muitos descendentes de cativos (ABREU; MATTOS, 2008, p. 11).

Ainda sobre a emergência das leis afirmativas, é importante entender também que, em geral, elas são fruto de uma grande pressão social e política empreendida pelos movimentos negros e antirracistas a partir da conquista de novos espaços e mecanismos de luta, principalmente, após a década de 90 do século passado. Todavia, há de ressaltar ainda que essas leis também refletem uma dada conjuntura política no momento de suas promulgações estando, com frequência, revestidas de perspectivas, intenções e vontades políticas, sendo resultante – muitas vezes – de uma grande rodada de negociações e acordos entre as lideranças da ocasião. Sobre isso, Abreu e Mattos dizem que,

como reza um velho ditado, não é bom perguntar como são feitas as leis e as salsichas. Determinações legais são fruto do encontro de múltiplas intenções e vontades. Os documentos finais nesse tipo de processo são, antes de tudo, o resultado de muita negociação (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

Contudo, aprender e ensinar em meios às relações étnico-raciais no Brasil tendo em vista a promoção da garantia dos direitos sociais de modo igualitário em uma sociedade que se forma a partir de diferenças continua sendo um grande desafio. Sobretudo, por que não se trata apenas da existência de leis, mas, de acordo com Petronilha Silva (2007) envolve, inclusive, uma mudança de comportamento interpessoal imbuído na perspectiva do rompimento dos sentimentos de superioridade e inferioridade. Não obstante, seguindo as

ideias dessa autora, apesar da necessidade das políticas públicas de inclusão que, conseqüentemente, também representam ações de combate ao racismo e as discriminações, se faz necessário o desenvolvimento de uma consciência política e histórica sobre a diversidade. Esta que, deve estar vinculada ao fortalecimento de identidades e direitos cujo objetivo maior deve ser norteado pela superação de um projeto de nação racializado.

Assim, é possível afirmar que viver e ser branco ainda representa uma espécie de norma social aceita o que permite, inclusive, que indivíduos considerados brancos não se sintam como pertencentes a um grupo étnico-racial justamente por representar algo que já está socialmente estabelecido. Esse fato, por sua vez, corrobora com o que Nilma Lino Gomes (2005) chama de “mito da democracia racial” que seria justamente a construção de um discurso ideologicamente forjado pela sociedade brasileira de que nesse país há uma relação harmônica entre brancos e negros. Nesse sentido,

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (GOMES, 2005, p. 57).

Acreditar que no Brasil existe democracia racial seria concordar com uma visão idílica acerca dos problemas étnico-raciais em território nacional como propôs Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala* ao vislumbrar o mito da harmonia entre as raças através de uma escravidão “menos cruel”. Tal perspectiva, por sua vez, desconsidera, inclusive, a barbaridade da dominação, da colonização e das diversas demonstrações de violência proporcionada pela escravidão (GOMES, 2005).

Não obstante, muito embora pareça difícil ensinar e aprender conteúdos étnico-raciais no Brasil, sobretudo, para além dos muros da escola, essa não é uma tarefa impossível e deve ser encarada como constituinte de uma sociedade justa e viável. A percepção acerca da multietnicidade e da pluriculturalidade vinculada ao enfrentamento das tensões vislumbrando a visibilização da diversidade deve ser uma grande aliada na desconstrução da crença do mito da democracia racial. Não obstante, a emergência das minorias e o enaltecimento dos seus mecanismos de enfrentamento contra a ideologia da assimilação e da “ocultação” das

diferenças são importantes instrumentos no combate a ideia de um “paraíso racial” brasileiro (ideologicamente forjado) (GOMES, 2005, p. 59), assim como,

a relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2013, p. 138).

Não bastasse isso, a historiadora Hebe Mattos ao analisar as relações étnico-raciais nos Parâmetros Curriculares Nacionais através dos temas transversais e do próprio livro didático elucida algumas saídas que podem resolver muito mais que os problemas relacionados a essa questão no Ensino Fundamental, principalmente, através da expansão das discussões sobre o tema para além do meio acadêmico brasileiro (MATTOS, 2009). Nessa perspectiva, algumas medidas facilitadoras podem ser adotadas, tais como: o desenvolvimento de subsídios que tornem o ensino da história africana tão acessíveis e profundos quanto os da europeia ou americana, a historicização da racialização do negro no continente americano em paralelo às memórias da escravidão e suas respectivas implicações civis, a difusão de uma historiografia que abranja mais que aspectos meramente econômicos acerca do processo de escravização no Brasil e, não obstante, a incorporação das mais recentes pesquisas viabilizadoras de experiências outras acerca da história da África e dos africanos aos diversos programas de formação continuada de professores da rede básica de ensino do país (MATTOS, 2009). Pois,

ao contar a história das festas populares, das vivências religiosas de escravos livres e nas irmandades católicas ou nos terreiros de candomblé, ao discutir as transformações da capoeira ou estudar as diferenças étnicas e culturais entre os escravos e africanos, bem como seus conflitos e alianças com escravos nascidos no Brasil, entre tantos outros temas, começa-se a finalmente romper a dualidade mestiço *versus* pureza africana e a enfatizar uma perspectiva efetivamente plural, do ponto de vista da história cultural. (MATTOS, 2009, p. 134-135)

Dessa forma, objetiva-se que o mito supracitado ancorado na perspectiva da construção de uma identidade coletiva e puramente mestiça em que supostamente impera a ausência de conflitos raciais seja superado pelo diálogo e, conseqüentemente, pelo rompimento das barreiras do essencialismo teórico em detrimento a uma perspectiva intercultural.

2.2 CURRÍCULO, IDENTIDADE E DIFERENÇA

As primeiras discussões acerca do campo do currículo iniciam-se por volta dos anos vinte do século passado nos Estados Unidos da América ainda associado à perspectiva da produção fabril e em decorrência da universalização do ensino e do trabalho. Dessa maneira, “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, T., 2010, p. 12) criando assim uma ideia bastante peculiar sobre ele (a institucionalização da educação de massa).

Neste sentido,

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, T., 2010, p. 15).

Dessa forma, entende-se a necessidade de adoção de um currículo pós-crítico e que, por sua vez, elenque como prioridade o desenvolvimento da alteridade e, sobretudo, do diálogo com diferentes e diversas identidades. Além disso, a adoção de um determinado modelo de currículo implica também uma ação de pujança, ou seja, de escolha entre aquilo que será privilegiado no ensino de acordo com o desejo ideológico daquele que detém a autoridade de definir e mesmo, normatizar. Logo, se as teorias ditas tradicionais têm por pretensão uma dada ideia de neutralidade, as críticas e as pós-críticas se vêm mergulhadas em complexas relações de poder, inclusive, com a negação da suposta neutralidade e absoluta racionalidade. Pois, de acordo com Tomaz Tadeu Silva,

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar o “quê?”, mas, submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas, “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber identidade e poder (SILVA, T., 2010, p. 16-17).

A partir da década de 60 do século XX juntamente com toda a efervescência política da época, novas ideias começaram a ganhar forma e a se aproximarem também das teorias sobre o currículo. Não obstante, uma das principais consequências desse fato é justamente

uma reflexão profunda acerca do tradicionalismo com que a educação era tratada em diversos países como os EUA, a Inglaterra, a França e o Brasil. A grande preocupação nesse momento era a de modificar o olhar de “como fazer” o currículo para o questionamento da ordem e estrutura social vigente. Conseqüentemente, isso gerou grandes reflexões acerca das desigualdades e injustiças sociais, dado o poder de desconfiança, questionamento e transformação das teorias críticas para a ocasião. Nesse sentido, a preocupação se torna real e factível porque

a escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, afirma Althusser, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo. [...] Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar (SILVA, T., 2010, p. 31-32).

Contudo, a emergência das demandas desse período suscitaram novos pressupostos associados a educação. Fala-se dos “reconceptualistas” que passaram a exprimir uma crescente onda de insatisfação com a tecnocracia empregada no currículo da época, pois, esse modelo já não mais atendia às novas demandas sociais principalmente pelo seu caráter meramente técnico.

A crítica “neomarxista”, através das ideias de Michael Apple, por sua vez, se encarregou de relacionar e criticar do ponto de vista analítico a organização do currículo a partir da estrutura econômica fazendo, inclusive, a consideração de que esse processo se dá em meio a mediação humana já que ele não traz consigo nenhum aspecto de neutralidade e/ou inocência. Nesse sentido, aquilo que se propõe como verdadeiro e legítimo dependerá, por consequência, dos interesses ligados justamente às questões econômicas e sociais mais amplas. Outra abordagem importante sobre o currículo é referente aos estudos desenvolvidos por Giroux que se encarregou de discuti-lo como política cultural criticando, assim,

as perspectivas empíricas e técnicas sobre o currículo então dominante. [...] Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento (SILVA, T., 2010, p. 51).

Já em Paulo Freire, a principal reflexão concentra-se em “o que ensinar?”, ou seja, na “inquietação em torno do conteúdo do diálogo” (FREIRE, 1987, p. 50) a partir do significado do aprendizado para aquele que aprende. Um dos momentos mais contundentes da crítica Freiriana ao currículo educacional se refere ao conceito de “educação bancária”. Esta que,

“expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno” (SILVA, T., 2010, p. 58). Além disso, Freire também critica de modo incisivo um currículo que carregue consigo a ausência de sentido e relação para com a vida prática do estudante. Dessa forma, ele concebe o conceito de “educação problematizadora” em que predomina a transformação do ato de ensinar, aprender e conhecer além de atribuir ao sujeito um papel ativo o que, representa ao educando o desprendimento da educação bancária. Papel este que é observado justamente a partir da concepção de que há uma estreita ligação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, além de entender que todo conhecimento é intencional.

Por fim, para Paulo Freire é fundamental que a educação seja vista como um processo dialógico pela qual o professor não seja o único detentor do conhecimento encarregado de preencher as lacunas de conhecimento de uma espécie de tábula rasa que seria o seu corpo discente. Dessa maneira, para ele é justamente a experiência do educando que deve ser o ponto de partida para a construção do conhecimento dada a sua capacidade de enquanto sujeito ativo, vislumbrar o que pode ser concebido como temas significativos capazes de fundamentar o conteúdo programático (SILVA, T., 2010, p. 60).

No que concerne à visão da “Nova Sociologia da Educação” (NSE) sobre o currículo, é possível inferir que existe uma latente necessidade de se ultrapassar as barreiras de uma educação aritmética enaltecida de dados estatísticos, sobretudo, os que estão diretamente ligados ao fracasso escolar como parâmetro pedagógico ligados, principalmente, às crianças e aos jovens da classe operária. Na verdade, para os teóricos dessa vertente,

o currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável. O que importava era saber se as crianças e jovens eram bem-sucedidos ou não nesse currículo (SILVA, T., 2010, p. 65).

Para tanto, não seria de se estranhar que a NSE também debruçasse suas críticas às concepções racionalistas de currículo que dão ênfase a uma prática difusa que pouco ou nada viabilizava formas de compreensão do pensamento e da formação de conceitos.

No entanto, a partir da década de 80 do século passado, a NSE começou a enfrentar certo declínio, sobretudo, em virtude do advento de teorias que além do campo sociológico também deram conta de reflexões que se estendiam ao campo pedagógico. Nesse momento, além dos seus estudos, tem destaque também as ideias de Basil Bernstein por demonstrar uma grande preocupação com a forma estrutural de diversos tipos de conhecimento que compõem

o currículo. Pois, como afirma Tomaz Tadeu, “Bernstein quer saber como o currículo está estruturalmente organizado. Além disso, ele pergunta como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controle” (SILVA, T., 2010, p. 71-72).

É importante discutir também as ideias que fazem referência ao currículo oculto, ou seja, àquele que por diversas razões é invisibilizado. Na verdade, nessa perspectiva, muito mais que os espaços de aula passaram a ter sentido do ponto de vista da formação e permanência das ideologias. Nesse sentido,

eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que “ensinavam” certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo (SILVA, T., 2010, p. 78).

Dessa maneira, na perspectiva crítica, essa concepção de currículo oculto se torna inviável aos verdadeiros sentidos da educação justamente por representar uma espécie de modelagem de sujeitos a serem enquadrados na noção de universalismo até então tido como necessário ao avanço social. Em outras palavras,

o currículo oculto ensina, em geral o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. [...] Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade. Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou de raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (SILVA, T., 2010, p. 79).

Após essa discussão acerca da história de algumas concepções de currículo, se faz necessário discuti-lo mais aprofundadamente numa perspectiva pós-crítica, dando ênfase ao que concerne à multiculturalidade, à interculturalidade, às relações étnico-raciais e à pós-colonialidade. Pois, não abordá-lo nessa perspectiva seria corroborar com a ideia de invisibilização intencional das problemáticas do dia-a-dia das escolas. Afinal de contas, sendo a escola uma instituição social, não seria estranho de se pensar que nela também se encontram resquícios de uma sociedade marcada pelos horrores da escravização e que ainda assim, nega a existência do racismo, inclusive, institucional corroborando novamente com o mito da democracia racial (SILVA, P., 2007). Essa perspectiva ganha força principalmente se

considerarmos a grande diversidade de culturas presente na sociedade mesmo diante da política de enquadramento social dentro das próprias escolas o que pode ser observado, por exemplo, através da padronização e da obrigatoriedade do uso dos uniformes escolares mantendo assim, as atuais estruturas e relações de poder.

Para tanto, é importante ressaltar que o multiculturalismo entendido dessa forma passa também a representar uma espécie de luta política, por defender que “não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual determinada cultura possa ser julgada superior à outra” (SILVA, T., 2010, p. 86). Com isso, é possível inferir que grupos étnico-raciais antes invisibilizados passaram a partir de então a lutar de modo mais sistemático pelos seus espaços. Luta esta que, de modo sutil, passa por uma tentativa de supressão pelas forças dominantes. Utilizando um caso brasileiro para ratificar essa ideia, é possível novamente abordar a pseudo democracia racial, cujos defensores, por preconizarem a existência de uma sociedade miscigenada tentam demasiadamente ocultar os ranços do racismo nos mais variados âmbitos sociais. Não obstante, é justamente pelo viés do multiculturalismo que os movimentos negros vislumbram espaços de luta em defesa das suas identidades e pelo cessar das desigualdades muito mais que a defesa dos princípios de tolerância e respeito. Pois, se pressupõe que a tolerância não é o espaço do diálogo. Logo, na visão de Moreira e Macedo, é importante destacar

a importância do diálogo como elemento delineador de uma prática curricular centrada na diferença, na justiça social e na construção de um projeto utópico. O não estabelecimento de formas efetivas de comunicação entre professores e alunos, bem como de diferentes grupos, certamente dificulta a emergência da postura que se faz necessária à discussão de um projeto comum de sociedade. Reafirmarmos, todavia, ser preciso refletir tanto sobre as condições de diálogo que se está adotando, como sobre as condições necessárias à sua promoção (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 26).

Essa visão, por sua vez, não é unânime, pois, a concepção materialista acerca das diferenças entende que esse processo vai além do discurso e da escrita e abrange, por consequência, questões ligadas às estruturas econômicas e institucionais que acabam por ratificar o pensamento racista, por exemplo. No campo do currículo, essas visões implicam necessariamente em dar visibilidade aos grupos minoritários, assim como, na manutenção dos espaços de luta e resistência já que isso pode ser responsável pela quebra com o suposto padrão hegemônico de uma sociedade tipicamente branca, heterossexual, cristã e europeizada.

Ademais, vale ressaltar que essa concepção mais humanista do diálogo como elemento norteador da transformação dos problemas étnico-raciais no campo do currículo chega a ser questionada por uma perspectiva mais crítica e politizada que a entende plenamente imbricada em relações de poder, sobretudo, por considerar que essas diferenças entre os seres humanos em suas mais variadas dimensões estão estruturadas em um processo linguístico e discursivo já que

apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las (SILVA, T., 2010, p. 88).

Aproveitando o ensejo das questões que versam sobre o multiculturalismo – aqui entendido como conceito basilar na construção ideológica sobre “identidade” e “diferença” – é válido reafirmar que tanto o termo “respeito” quanto “tolerância” não são capazes de esgotar a complexidade dessas construções. Ademais, proclamar a existência da diferença e da diversidade sem de fato promover a garantia da sua visibilidade mesmo após tantos embates políticos, não passaria de puro eufemismo, assim como, também, tão somente corroboraria com a essencialização e a cristalização dos temas. Essa análise é imprescindível principalmente porque à primeira vista, “identidade” parece ser apenas aquilo que de fato pode ser representado de alguma forma, ou seja, aquilo que se é. Todavia, é preciso entender também que identidade não é homônimo de positividade, assim como, “diferença” não representa apenas aquilo que o outro é.

Sobre isso, Tomaz Tadeu Silva, afirma que,

Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que *não* são brasileiros. [...].

Da mesma forma, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer que “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina”, “ela não é japonesa” etc., incluindo a afirmação de que “ela não é brasileira”, isto é, que ela não é o que eu sou. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis (SILVA, 2010, p. 75).

Neste sentido, é possível considerar que identidade e diferença passam a ser resultantes de um conjunto de códigos e signos linguísticos, ou seja, resultante da linguagem..

O problema gerado por aquilo que a gramática esconde concentra-se justamente na possibilidade de, na ausência de senso crítico, tomar a identidade como referência o que, por consequência, desencadeia toda a gama de permanência dos estereótipos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, machistas, dentre tantos outros que se apresentam diante da diferença daquilo que se é, ou seja, a identidade – mesmo sabendo que é justamente a diferença o seu principal objeto de demarcação. Para tanto, vale ressaltar que ambas são criações da língua e por isso mesmo não podem ser concebidas como termos naturais. Afinal de contas,

a identidade e a diferença têm de ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas, do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, T., 2014, p. 76).

Porém,

Dizer isso não significa, entretanto, dizer que elas são determinadas de uma vez por todas, pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhes dão definição. Ocorre que a linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável (SILVA, T., 2014, p. 78).

Com isso, conclui-se que há fortes relações de poder no ato de definir aquilo que se é e aquilo que não se é, pois, sendo termos derivados do campo linguístico, as atribuições de identidade e diferença estão, por sua vez, imbricadas em complexas relações sociais, econômicas, políticas e culturais em um vasto e denso território de disputas. Logo, “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações sociais mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, T., 2014, p. 81).

Ainda sobre isso, outro problema não menos importante que os já destacados, diz respeito aos binarismos causados em paralelo às relações de poder e interligados a esse contexto, alguns exemplos deles são: masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, desenvolvido/atrasado, rico/pobre e civilizado/bárbaro. Isso representa, por conseguinte, um processo de normalização pelo qual uma identidade é eleita como normal por obedecer a um dado padrão o que, por sua vez, relega todas as outras ao campo da inferioridade e da inaceitável desigualdade. Não obstante, qualquer tentativa de fixação da identidade não passa de mera falácia, visto que, ela é mutável e tende à desestabilidade.

No entanto, considerando a identidade como um processo de construção flexível, seria demasiado errado conceber a desigualdade entre brancos e negros, por exemplo, como algo natural. Além disso, há ainda a problemática do hibridismo associado à questão da identidade. Através dele é possível compreender também que qualquer tentativa de homogeneização social ou identitária tenderá ao fracasso, uma vez que, os contatos interculturais se encarregam desse processo, ainda que involuntariamente. Nesse caso, é possível compreender que as migrações forçadas como a que Baquaqua enfrentou quando se deparou com os tormentos do mundo escravagista transatlântico lhe proporcionou a ressignificação e mesmo construção de novas identidades (híbridas). Pois,

Diásporas, como as dos negros africanos escravizados, por exemplo, ao colocar em contato diferentes culturas e ao favorecer processo de miscigenação, colocam em movimentos processos de hibridização, sincretismo e criouliização cultural que, forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais (SILVA, T., 2014, p. 81).

Outro perigo também identificado por esse mesmo pesquisador versa sobre as identidades performáticas. Estas se configuram através da atribuição de sentido (adjetivação) daquele que detém o poder de definir de modo a “normatizar” no sujeito que sofre a ação a suposta identidade. Nesse sentido, combater a performatividade é lutar também contra a permanência do racismo através dos seus mais sutis mecanismos de ação, como as piadas, por exemplo. Conseqüentemente, o objetivo em questão se trata de evitar que a repetição do ato de fala acabe por perpetuar uma dada atribuição de sentido.

Em virtude disso, uma proposta pedagógica e curricular que permita o diálogo com o outro continua sendo uma forma viável de possibilitar o advento de mudanças de convivência em meio às relações étnico-raciais, sobretudo, em uma sociedade cada vez mais marcada pelos símbolos da pluriétnicidade e heterogeneidade. Não obstante, propostas construídas nessa perspectiva podem evitar a emergência de diversos tipos de hostilidades e conflitos. Conseqüentemente, abordar propostas pedagógicas e currículos sob esse aspecto é estar disposto a desestabilizar a ordem das relações de poder em vigência, inclusive, de modo politizado. Isso porque, dessa forma se torna possível ao estudante a compreensão que muito menos que essência ou natureza, a produção da identidade e da diferença são – como já dito – construções simbólicas, discursivas, sociais e culturais. Conseqüentemente, trabalhar essas questões no currículo de história, é entender que

Os estudante e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das

identidades existentes. De que modo se pode desestabilizá-las, denunciando seu caráter construído e sua artificialidade? Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras (SILVA, T., 2014, p. 100).

Para tanto, os pesquisadores Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, enfatizam que a constante pressão empreendida pelos movimentos sociais, em especial o movimento negro, continua representando um elemento indispensável de luta e sendo capaz de proporcionar mudanças. Inclusive, nas políticas públicas de educação voltadas para uma educação antirracista atenta às questões referente à diversidade étnico-racial, ao multiculturalismo e as identidades culturais (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Nesse sentido, é possível considerar que boa parte dessa tensão curricular bastante presente em diversos países, assim como, no Brasil, se dá pelo seu próprio passado colonial cuja estruturação curricular e pedagógica tende a manter os padrões de desigualdade.

Diante disso, se torna evidente a necessidade de se descolonizar o currículo, sobretudo, porque o fim dos antigos regimes coloniais não implicaram necessariamente transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que dessem conta da pluralidade do ser e suas respectivas identidades e diferenças. De acordo com Nelson Maldonado Torres,

Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (TORRES, 2003, p. 131).

É importante frisar também que a perpetuação de uma perspectiva colonial no currículo se configura através de diversos elementos cotidianos erroneamente naturalizados além de subjetivamente estruturados, tais como: a sedução da cultura colonialista por parte do ser colonizado e o próprio eurocentrismo. Este que, por sua vez, se organiza não só pela imposição do dominador, mas, também a partir daquele que é educado numa perspectiva que

visa a manutenção da colonialidade. Logo, é possível inferir que essa proposta curricular atende, inclusive, aos interesses do capitalismo moderno na medida em que mantém as estruturas de dominação, principalmente, econômica numa relação complexa de desigualdades supostamente justificadas pela diferença. Consequentemente, o próprio conceito de raça passa a ser entendido como

uma abstração, uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. É no século XVI que se cria a união entre cor e raça, e, mais, [...] exerce papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Isso denota que “raça” representa um conceito utilizado para designar, sobretudo, a inferiorização do “outro”. Nessa perspectiva, o combate à desumanização e a negação do direito de existência, visibilidade e inserção social desse “outro” na sociedade global, a exemplo dos povos indígenas e afrodescendentes, continua sendo um dos principais pressupostos de uma proposta pedagógica que vise o rompimento com a colonialidade do ser, pois,

decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

No entanto, para se atingir esse nível de debate curricular, a interculturalidade precisa se fazer presente dado seu poder de orientação acerca de pensamentos e ações a partir de novos enfoques. Todavia,

Walsh (2005) considera também a questão do “pensamento crítico de fronteira” na diferença colonial, ou seja, um processo em que o fim não é a sociedade ideal, como abstrato universal, mas, o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas, que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25).

Ainda amparado por essa abordagem, é destacável a ideia de que não se trata apenas de inserir conteúdos numa proposta ainda colonialista a exemplo do que geralmente ocorre a partir dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas, sobretudo, de questionar uma ordem estabelecida com o objetivo de abrir espaços para as

críticas e viabilizar a construção de novos modelos que não reforcem antigos paradigmas coloniais de racialização e de seus mais diversos estereótipos racistas.

Dessa forma, observa-se que a interculturalidade além de representar significativos avanços com relação ao multiculturalismo, dialoga claramente com a proposta decolonial, principalmente, por considerar que a experiência de pessoas que passaram por um histórico de submissão e subalternização possa contribuir com a desconstrução da colonialidade do poder e, por consequência, de uma proposta pedagógica e curricular ocidentalizada, homogeneizadora e essencialista. Neste sentido, a interculturalidade é muito mais que uma meta a ser alcançada, pois, ela vislumbra a possibilidade de uma maior interação dialogada entre diferentes culturas através de uma relação dinâmica, comunicativa e possibilitadora de aprendizagens e igualdades. Pois, ela permite uma espécie de intercâmbio cultural que consubstancia heterogeneidade pessoal e multiplicidade de saberes ao confronto social consciente e responsável de questões relativas à desigualdade econômica, política ou cultural, assim como, das próprias relações de poder socialmente estabelecidas (WALSH, 2001, p. 10-11). Por sua vez, esse pensamento também corrobora com o pensamento de Paulo Freire quando ele propõe o desenvolvimento tanto da autonomia quanto da consciência do oprimido (FREIRE, 2004, 2005).

Porém, se esses são os novos horizontes norteadores da educação básica, há ainda uma indagação complexa nada fácil de ser respondida feita por Luiz Oliveira e Vera Candau:

como aplicar um dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes? (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 33).

Nesse sentido, no que diz respeito à especificidade das relações étnico-raciais no currículo, a questão vai muito além da análise de um suposto fracasso escolar, assim como, do estabelecimento dos princípios de respeito e tolerância. Trata-se de entender, por exemplo, o porquê de alguns conteúdos didáticos estarem presentes enquanto outros se fazem ausentes mesmo após a emergência de leis que deveriam garantir a sua construção de forma efetiva, a exemplo das Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como, do próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. É nesse contexto, inclusive, que a discussão sobre os termos “raça” e “etnia” ganham espaço numa perspectiva mais ampla e problematizada valorizando, sobretudo, “a importância política e estratégica do sentimento de identificação étnica e racial” (SILVA, T., 2010, p. 100). Portanto, a visão predominante nesse momento, defende

exatamente a desconstrução de um modelo narrativo ligado ao campo pedagógico e ao currículo que generaliza, homogeneíza e invisibiliza as diferenças ou ainda que corrobora com os diversos tipos de estereótipos como àquele vinculado à identidade nacional ou à própria representação étnico-racial que em geral carrega consigo as marcas indeléveis de uma herança colonial.

Contudo, o objetivo em questão faz referência à possibilidade de construção de um conhecimento histórico diversificado, sobretudo, não-essencialista e/ou eurocêntrico a partir do olhar do outro principalmente da experiência de indivíduos que foram subalternizados. E, se “a história dos negros no Brasil foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36), a emergência deste estudo demonstra grande importância justamente por propor o inverso e trazer um africano contemporâneo à colonização do Brasil como protagonista da sua própria história e que em nada se alia a situação do negro como “refém de um sonho de embranquecimento, de um desejo de fazer aquele *passing* em direção à cultura branca” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 37).

Logo, o estudo da biografia de Baquaqua, por exemplo, pode proporcionar uma mudança de ótica de propostas pedagógicas estanques e pouco ou nada dialógicas em relação à interculturalidade, principalmente, se concebido como uma proposição de construção do conhecimento a partir do incomum em paralelo à desconstrução dos estereótipos da dominação homogeneizadora. Afinal de contas, a promoção “da igualdade depende de uma modificação substancial no currículo existente” (SILVA, T., 2010, p. 90). Não se trata, nesse caso, de representar Baquaqua como um herói nacional, mas, sobretudo, de tentar entender identidades e diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais inerentes à sua época justamente a partir da ótica do sujeito subalternizado. Não obstante, essa é justamente uma das principais motivações deste estudo, pois, mantém acesa a possibilidade de desconstrução de qualquer tipo de naturalização em termos de identidade e diferença além de auxiliar na desconstrução de estereótipos racistas, assim como, das demais formas de desigualdade.

3 AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA DE BAQUAQUA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Abordar a questão da biografia no ensino de história é uma tarefa, no mínimo, desafiadora, pois, desloca o professor do lugar comum de olhar um determinado fato a partir de uma conjuntura macro levando-o ao quesito das singularidades, das curiosidades e ainda, das dúvidas. Não se trata de propiciar uma abordagem estanque vinculada aos feitos dos grandes personagens da história, mas, sobretudo, de trazer à tona aqueles que por séculos ocuparam o lugar do silêncio e da invisibilidade.

Considerada um gênero interdisciplinar de fronteira, o estudo de biografias pode possibilitar diversas abordagens e estudos em sala de aula, sobretudo, pelo seu diálogo aproximado à vida cotidiana o que, geralmente, desperta interesse ímpar nos estudantes (SILVA, K., 2009). Em síntese,

o trabalho com biografias em sala de aula se justifica por duas razões principais: o forte apelo que esse gênero exerce sobre o público leigo e o papel que a biografia pode desenvolver como representação do contexto histórico ao qual pertence o biografado (SILVA, K., 2009, p. 17).

É justamente pela sua popularidade literária que a biografia é potencializada diante da construção e ressignificação de conceitos históricos supostamente consolidados. E, considerando a demasiada carga teórica eurocêntrica presente nos currículos de história da educação básica no Brasil, estudos biográficos que demonstrem outros olhares (desconectados do lugar do preconceito e da inferioridade) sobre a História da África, da Escravidão e da própria ideia de liberdade, autonomia e protagonismo do ser negro, podem ser um elemento de suma importância à efetivação de leis que promulguem a igualdade racial, pois, os “assuntos áridos dos programas de História brasileiros tornam-se mais simpáticos quando associados a pessoas de carne e osso. E nenhuma área dessa disciplina exemplifica isso melhor do que o recente despertar para a História da África no Brasil” (SILVA, K., 2009. p. 21).

No entanto, é necessário enfatizar que narrativas quando escritas por alguém que não seja o próprio autor, estão sujeitas às próprias interferências do “lugar social” (CERTEAU, 1982) daquele que a escreveu. Nesse sentido, o estudo acerca das experiências de Baquaqua não foge a esse preceito, pois, é possível inferir sobre diversas vezes ocasiões em que a concepção ideológica, sobretudo, religiosa do escritor – que nesse caso trata-se do editor Samuel Moore responsável pela publicação do seu livro – tem maior destaque que a sua própria fala. Porém, isso não descredencia essa perspectiva, visto que,

reconstruções de conceituações de etnicidade oferecem a possibilidade de preencher uma lacuna metodológica no estudo da escravidão. A lacuna consiste na ausência de dados sobre o que aqueles escravos pensavam e em que eles acreditavam. Por esta razão, a “interessante narrativa” de Mahommah Gardo Baquaqua reveste-se de especial importância, tendo em vista a sua odisséia incomum, de alguém escravizado na África ocidental, aparentemente entre o início e meados dos anos 1840, e transportado para o Brasil por volta de 1845, alcançando sua liberdade na cidade de Nova Iorque em 1847 (LOVEJOY, 2002, p. 9 e 10).

Contudo, as inferências possibilitadas pela autobiografia de Baquaqua podem, sobretudo, ofertar caminhos para que se compreenda, por exemplo, a diáspora africana, assim como, a própria história da escravidão transatlântica (LOVEJOY, 2002) além de ser um importante meio de se trabalhar relações étnico-raciais em sala de aula.

3.1 O QUE BAQUAQUA PODE NOS ENSINAR EM HISTÓRIA?

Aproveitando as palavras de Paul Lovejoy, as experiências relatadas por Baquaqua proporcionam além de uma série de outras coisas “a oportunidade de preencher uma lacuna metodológica no estudo da escravidão” (2002, p. 9). Isso é possível, principalmente, porque os materiais biográficos representam uma espécie de fonte subjetiva fornecedora de elementos viabilizadores de diversos entendimentos acerca das possibilidades sobre a interação social à época do biografado, assim como, as formas de identificação e percepção de si mesmo nas mais variadas ocasiões (LOVEJOY, 2002). O que, por sua vez, possibilita a compreensão de questões mais amplas da história e que ultrapassam as particularidades do sujeito em questão.

Nesse sentido, apesar de jovem, Baquaqua já acumulava uma experiência de vida bastante incomum para um indivíduo como ele, principalmente, se consideramos a sua vitória perante o regime da escravização racializada no Brasil que perdurou por quase quatro séculos. Visto que,

Baquaqua foi, primeiro, para o Brasil, antes de buscar a liberdade em Nova Iorque, e depois refúgio no Haiti, onde permaneceria por dois anos. Ele converteu-se ao cristianismo em 1848. Durante quase três anos (1850-53), frequentou o Central College, em McGrawville, Estado de Nova Iorque, onde, depois de mudar-se para o Canadá Oeste (Ontário), ele tomou as providências visando a publicação de sua história, em Detroit, em 1854. 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. (LOVEJOY, 2002, p. 12)

Esse fato, inclusive, deixa margem para se inferir sobre as múltiplas identidades que ele adquiriu ao longo da sua árdua jornada após sair do continente africano. Dessa forma, esse estudo é viabilizado pela da criação de um jogo de tabuleiro que relaciona a biografia de Baquaqua e o ensino das relações étnico-raciais. Conseqüentemente, são abordados diversos elementos históricos que se fazem presente em seus escritos desde meados de 1820 – suposta data referente ao seu nascimento – até o ano de 1857 quando se tem o seu ultimo registro em Liverpool na Inglaterra.

Nesse contexto, a cidade de Djougu onde ele nasceu “era uma das cidades mais importantes entre o território Axanti e o Califado de Sokoto” (LOVEJOY, 2002, p. 17), o que a demarca como um entreposto comercial de notório destaque por onde passavam várias caravanas de comerciantes que traziam e levavam diversos tipos de mercadorias como as nozes de obi, o ouro dos Axanti, alguns produtos de couro, gado, especiarias e até mesmo escravos. A família de Baquaqua não estava à margem desse sistema, na verdade, ela fazia parte dele e o seu próprio tio era detentor de diversas propriedades em Sal-gar² que era justamente o mercado de maior destaque da região norte do território Axanti exemplificando a importância comercial e conseqüentemente política da sua família materna que tinha importantes ligações econômicas em Kashna³.

Para tanto, outra cidade que merece destaque ainda no contexto das vivências africanas, principalmente por demarcar a disputa pelo poder na localidade é Daboya, região onde seu irmão servia como advinho ao Rei local e onde ele próprio experimentou a escravidão pela primeira vez até esse familiar lhe resgatar. Por conseguinte, há ainda outro ponto de destaque durante seus relatos e eles remetem aos diversos locais referentes à incomum peregrinação que ele foi obrigado a fazer por força de nova escravização ocasionada, segundo ele próprio, pelo seu apreço a bebida. Nessa ocasião, o objetivo era chegar a um porto onde fosse possível embarcá-lo como escravo o que já não era fácil para a

² Segundo nota fornecida pelo estudioso Allan D. Austin na obra “*Biografia e narrativa do ex-escravo afro-brasileiro*”, essa cidade corresponde à Salaga (Ghana). No entanto, a opção aqui delineada foi a de manter a grafia redigida por Samuel Moore em sua própria autobiografia.

³ O termo Kashna aparece na autobiografia de Baquaqua como o local de origem de sua mãe e também pode ser encontrado em outras bibliografias como Katsina. Contudo, assim como, o que ocorreu com o termo “Sal-gar”, a decisão tomada foi a de manter a grafia redigida por Samuel Moore.

época em virtude do bloqueio internacional decretado pela Inglaterra no que tange ao comércio de escravos, sobretudo, a partir da promulgação da Lei Bill Aberdeen de 8 de agosto de 1845. Sobre isso, é possível citar o que ocorreu em Agoé, quando nesse mesmo ano o navio Vapor Hydra da Marinha Real Britânica capturou um navio negreiro levando os escravos libertos para Serra Leoa na parte ocidental da África (LOVEJOY, 2002).

Porém, mesmo diante dessas dificuldades, Baquaqua foi embarcado como escravo para a Província de Pernambuco ainda em meados de 1845. Local que já não mais vivia sob a égide dos tempos áureos da economia açucareira e tinha passado por importantes movimentos políticos como o que ocorreu em 1817 que ficou conhecido como Revolução Pernambucana. Esta, dentre outras coisas, eclodiu pela crise na produção do açúcar e em virtude também da insatisfação local para com o domínio do comércio por parte dos portugueses. Além desse fato, ocorreu também a Confederação do Equador em 1824 que de caráter separatista, uniu diversas províncias do nordeste tendo como líder o Padre Frei Caneca que, dado o insucesso do movimento após algum tempo, foi fuzilado.

Ao chegar ao Brasil, Baquaqua não se fixou em Pernambuco definitivamente o que acabou lhe conferindo uma experiência ímpar no contexto ao qual acabou sendo inserido e, conseqüentemente, possibilitando muitas elucidações conjunturais sobre o referido período. Esclarecimentos estes que demarcam claros aspectos referentes às rotinas e rupturas do escravismo no Recife (CARVALHO, 2010) envolvendo questões que vão desde as malogradas tentativas de suicídio e fuga à sua adaptação a serviços que envolviam, por exemplo, o comércio marítimo quando foi vendido a “Clemente José da Costa, um capitão coproprietário do navio Lembrança” (LOVEJOY, 2002, p. 24). Foi justamente na ocasião dessas viagens pela costa brasileira como serviçal à bordo do navio Lembrança que ele além de ter conhecido lugares como Santa Catarina e Rio de Janeiro, vislumbrou a conquista de sua liberdade quando provavelmente ainda no começo de 1847 seguiu para Nova York – onde não mais havia escravidão – com seu proprietário para fazer uma entrega de café.

Após várias intempéries sofridas por Baquaqua e que serão descritas a posteriori, ele conseguiu romper com os grilhões que lhe prendiam ao cativo no Brasil com o auxílio de sociedades abolicionistas norte-americanas simpatizantes com sua causa rumando para o Haiti após cerca de quatro semanas. A importância e o destaque desse país na vida de Mahommah se dá em virtude dele ter sido a primeira e única colônia espanhola a destituir a escravidão a partir de uma Revolução Escrava liderada por Toussant L'Overture. No entanto, a vida em

Porto Príncipe também não se apresentou a ele com facilidade e sem dominar o idioma, as coisas pareciam ficar cada vez mais difíceis o que o fez, inclusive, se entregar à bebida outra vez.

A virada de jogo nessa nova fase de sua vida se dá, sobretudo, pela atuação da Sociedade da Missão Livre Batista Americana naquele local que sob o controle do Reverendo William L. Judd o acolheu de modo bastante cativante resultando até mesmo em sua conversão ao cristianismo. Contudo, o receio da guerra diante da instabilidade política no Haiti e a sua provável convocação fez com que ele regressasse à Nova York juntamente com a esposa do Reverendo e a irmã dela. Ao retornar ao solo norte-americano, ele passou por importantes cidades antes de se estabelecer no New York Central College (MacGrawville) onde foi matriculado no departamento primário, ocasião em que a vontade de voltar à sua terra natal como missionário foi substancialmente nutrida e de onde só saiu em 1854, momento em que registrou a sua autobiografia por intermédio de Samuel Downing Moore, no Distrito de Michigan (E.U.A.) em 21 de agosto (LOVEJOY, 2002). No entanto, o seu objetivo de reencontrar seus familiares por meio da “Missão Mendi, que havia levado os membros sobreviventes do Amistad de volta para Serra Leoa em 1841” (LOVEJOY, 2002, p. 29) foi mal sucedido, assim como, uma nova tentativa junto à Missão Livre Batista Americana já em 1857 principalmente pela carência de recursos financeiros.

No mais, sabe-se “que ele esteve na Inglaterra, talvez em visita ao Professor Allen e sua esposa” (LOVEJOY, 2002, p. 29), mas, essa também é, por sua vez, até o presente momento, a última informação que se tem registro acerca de sua história. O que sobra depois disso fica no campo das conjecturas que, nesse caso, ressaltam algumas hipóteses, dentre elas: uma possível permanência na Inglaterra (pioneira na campanha abolicionista), uma sensata volta ao Canadá (local onde conquistou cidadania) ou ainda uma apaixonada volta a Djougou (onde nutria a esperança de reencontrar sua família).

Contudo, como foi possível perceber, as possibilidades de estudo proporcionadas pela biografia de Mahommah Gardo Baquaqua são múltiplas e perpassam desde aspectos da história africana, da história da racializada escravização atlântica, dos desejos de liberdade, da História do Brasil com ênfase em Pernambuco e Rio de Janeiro e das atividades econômicas, políticas e culturais da época, assim como, da própria história de países como Haiti, Estados Unidos da América, Canadá e Inglaterra. Não obstante, todos esses aspectos estão retratados no jogo.

3.1.1 Baquaqua por ele mesmo

Baquaqua nasceu em Djougu (península formada pela grande curva do rio Níger) na África Central – local situado entre 10° e 20° de latitude norte perto do meridiano de Greenwich – supostamente em 1830, pois, a forma como ele contabilizava sua idade não se baseava no calendário cristão/ocidental. Seu pai era nativo de Berzu (descendência árabe e maometana) de cor não muito escura enquanto que sua mãe era nativa de Kashna “inteiramente negra” sendo sua família de linhagem árabe e seguidora dos rituais mulçumanos como o jejum anual e as três rezas diárias.

Essa localidade fica no centro de uma região muito fértil e aprazível composta por morros, montanhas e vales bem regados em alguns casos, por águas (rios e fontes) com grande presença de “alumen” (um dos compostos químicos presentes na pedra-hume) e poucas árvores, porém, grandes. Além disso, possui também planícies extensas cobertas por um tipo de capim espesso e muito alto usado para cobrir casas, além de uma significativa presença de leões e elefantes, cujo marfim era utilizado na produção de Kafa (instrumentos musicais).

A cidade de Djougu era grande e cercada por uma muralha grossa lisa feita com barro vermelho. No lado exterior da muralha havia um grande fosso que ficava cheio na época da chuva, assim como, uma cerca natural de espinhos, densa e impenetrável. O palácio do rei localizava-se dentro da muralha e era cercado por um parque atrás de um denso bosque enquanto que o mercado ficava nos dois lados da avenida que ligava a cidade ao palácio. Esta, ainda possuía seis portões vigiados por seis guardas escolhidos por coragem e bravura.

A agricultura era rudimentar e plantava-se milho, batata doce, arroz de excelente qualidade (uma lavoura produz por dois ou três anos), feijão, inhame, amendoim e outras raízes nativas da África. Além da cebola que era considerada item fundamental na culinária local e não faltava em praticamente nenhum prato da região.

No tocante às manufaturas, pode-se dizer que elas eram limitadas a poucos utensílios agrícolas e à tecelagem rudimentar a partir do trabalho com a seda, visto que, havia bichos de seda em abundância e algodoeiros de boa qualidade.

Sobre algumas questões de ordem social, os pastores e os boieiros eram responsáveis pelos rebanhos e pelas manadas que, conseqüentemente, forneciam leite, manteiga e queijo à

cidade. Como maometanos, eram cumpridores dos ritos sagrados e falavam árabe e *flanne* (fulá) – de descendência árabe. Já os rebanhos eram compostos por cavalos, vacas, ovelhas, cabras, burros, mulas e avestruzes. Contudo, além de hipopótamos e crocodilos também havia uma grande variedade de aves a exemplo de gansos, perus, pavões e galinhas d'angola na região.

No local onde Baquaqua vivia não se tinha a concepção de um governo centralizado e forte como aspirava a Europa Moderna ou oitocentista não havendo, inclusive, “formas escritas nem impressas de governo” (BAQUAQUA, 1997, p. 31) estando o povo submetido a leis, regulamentos e regras que antes de tudo se baseavam nas vontades do soberano local. Nesse sentido, alguns costumes eram bastante particulares como a questão do assassinato que não era considerado um dos piores crimes a serem cometidos podendo render ao infrator a deserção ou mesmo a sua venda como escravo, diferentemente, do crime de roubo que como em algumas partes da África, punia o ladrão com pena de morte por apedrejamento, assim como, o adultério cuja pena maior recaía sobre o homem. Os soldados representavam uma espécie de classe privilegiada com permissão para pilhar uma aldeia ou cidade sem possibilidade de queixa contra eles por parte de qualquer cidadão. Enquanto isso, desde que insatisfeitos com seus donos, os escravos poderiam abandoná-lo, ir até o rei e serem transformados em soldados.

Do ponto de vista econômico da região, além do fato de ser um importante entreposto comercial com a presença quase que constante de grandes caravanas de comércio, chama a atenção o fato de que um credor poderia subtrair bens de um devedor não pagador ainda que ambos residissem em locais distantes, desde que fosse informado ao estrangeiro (poderia ser a um vizinho do devedor) a subtração dos referidos bens. Caso isso não fosse possível, o credor poderia amarrar o devedor e detê-lo até o pagamento da dívida.

Sobre o ritual do matrimônio, tudo começava com o convencimento do pai da noiva a partir dos presentes ofertados pelo pretendente. Vale ressaltar que a poligamia era amplamente praticada e amparada por lei, inclusive, a riqueza de um homem era facilmente identificada pelo número de esposas que ele possuía, porém, se o homem fosse pobre e tivesse várias esposas elas teriam de sustentá-lo. No caso, da família de Baquaqua, como sua mãe era uma mulher rica e de certo prestígio social, seu pai que era um comerciante viajante empobrecido, casou-se apenas uma vez.

Do ponto de vista religioso, mesmo maometano, o povo de Baquaqua acreditava em entidades sobrenaturais e era muito supersticioso, pois, se imaginassem que alguém estava enfeitiçado consultavam o astrólogo que consultava as estrelas e estas, lhes apresentariam a suposta bruxa a ser executada, geralmente uma mulher pobre. Os curandeiros eram supostamente incapazes de serem feridos.

O pensamento dessa população a respeito do homem branco, era de que eles viviam no mar e que quando o sol se punha, esquentava a água do mar para fazer (cozinhar) sua comida. Eles também imaginavam que os brancos tudo viam através do telescópio ainda que não estivessem presentes.

As guerras eram frequentes e os territórios eram divididos em pequenos reinos, nelas sempre havia o envolvimento dos reis que quando morriam não possuíam um sucessor direto, apenas muitos pretendentes e aquele que conseguisse reunir o maior número de forças venceria a disputa.

3.1.2 A juventude de Baquaqua e a primeira vez em ele que escapou da escravidão

Baquaqua nasceu numa família influente, seu tio era muito rico e ferreiro do rei, queria que o sobrinho seguisse seus ensinamentos, mas, o pai o via como um fiel seguidor do Profeta. Baquaqua foi à escola, mas, não gostava dos estudos e foi morar com esse tio com quem aprendeu a arte da produção de facas, agulhas e outros materiais. Seu irmão era professor, mas, ele tinha uma espécie de pavor natural pelos estudos, diga-se de passagem, não se tinha livros em papel e eles utilizavam uma “wal-la” (espécie de tábua em que se escrevia a lição até aprendê-la antes de passar para uma próxima). A realização do exame de conclusão dos estudos geralmente ocorria numa mesquita para onde se dirigiam professores e alunos. Estes eram obrigados a lerem vinte capítulos do alcorão e se não errassem nenhuma palavra estavam aptos e deveriam pagar imediatamente pelos estudos.

O irmão de Baquaqua era um “advinho” (desenhava sinais e figuras na areia) que era consultado pelo rei antes das guerras o que demonstra uma influencia direta nas decisões bélicas. Certa vez, ele [o irmão] esteve em Borgu por dois anos quando ocorreu uma guerra que o tornou prisioneiro, porém, foi liberto após o pagamento do regaste feito pela sua mãe. Ao retornar dessa cidade foi para Daboya, sudeste de Djougu (supostamente) do outro lado do Rio Níger, um local rico em manufaturas europeias. O lugar era parecido com o anterior, mas,

a cidade não era cercada e estava em guerra pela disputa de poder entre dois irmãos após a morte do rei local. Nessa ocasião, Baquaqua foi até Daboya com outros conterrâneos transportar milho devido a escassez desse alimento em decorrência do conflito. A viagem foi feita a pé cuja carga foi levada na cabeça e, somente após dezessete dias, eles chegaram ao local às vésperas de uma guerra em que foram utilizadas várias armas de fogo. Ao se dar conta desse clima hostil, Baquaqua até tentou fugir em direção ao rio para poder atravessá-lo, mas, sem sucesso, ficou escondido no capim alto sendo descoberto e feito prisioneiro pela primeira vez pelo inimigo do rei local. Preso, foi levado amarrado pelo pescoço a um lugar cheio de mosquitos grandes – “bichos famintos com ferrões sugadores capazes de tirar de vez cada gota de sangue do corpo de um homem” (BAQUAQUA, 1997, p. 65). Nessa ocasião ele encontrou o irmão que logo em seguida trouxe uma pessoa para comprá-lo sem que houvesse qualquer tipo de identificação para não encarecer o preço da negociação. Baquaqua afirmou que a cidade foi destruída sendo mandadas mulheres e as crianças para fora dela (geralmente não conseguiam fugir e eram feitos de escravos). Depois da sua compra por parte do seu irmão, ele foi mandado para casa. Foi a primeira vez em que escapou da escravização.

De volta ao lar, visitou o rei que era, inclusive, parente de sua mãe. Alguns dias depois, o Rei sugeriu que ele morasse em sua casa sendo logo nomeado “*Che-re-coo*”, uma espécie de guarda costas. Só estavam acima de Baquaqua o “*Ma-ga-zee*” (um velho) e o “*War-roo*” (um jovem) além do próprio rei (“*Massa-as-ba*”). A residência real geralmente ficava numa região de mata fechada construída à moda local com mármore na fachada onde ocorriam muitas festas e banquetes com participação popular. Mahommah não sabe ao certo quanto tempo passou com o rei. Afirma ter sido um tempo “considerável” e que nesse período aprendeu, inclusive, a ser mau (BAQUAQUA, 1997).

3.1.3 O novo cativo e o processo de escravização de Baquaqua

Baquaqua sugere ter sido invejado pela posição de destaque assumida junto ao rei. Alguns de seus compatriotas o enganaram e o venderam como escravo para afastá-lo das dependências real. O fato ocorreu quando ele se dirigia à casa de sua mãe quando, no caminho, foi seguido por uma música contagiante. Após ser chamado pelo nome – o que o fez simpatizar com o grupo por achar que era algo em sua homenagem pela posição e prestígio que desfrutava junto ao poder real – foi convidado a acompanhá-los em visita a outro rei numa caminhada regada a vinho e *bah-gee* (bebida feita com milho *harnee*). Ao chegar lá,

foram bem recebidos, porém, na manhã seguinte, os outros rapazes haviam sumido restando apenas ele como prisioneiro.

As maiores dores sentidas por Baquaqua podem ser percebidas quando ele diz o seguinte:

lembranças de minha pobre mãe me atormentaram muito, e a perda da minha liberdade e da honrosa posição junto ao rei afligiram-me muitíssimo. Lamentei amargamente a minha falha em ser tão facilmente enganado, porque deixei afogar toda a minha imprudência na taça. Se eu não tivesse perdido meu juízo, teria oportunidade de ter escapado à cilada deles, pelo menos aquela vez (BAQUAQUA, 1997, p. 72).

Preso com uma forquilha em seu pescoço foi conduzido até *Ar-u-zo* (povoado grande). Nesse momento viu alguns amigos que não puderam lhe ajudar (supõe-se que sua família ficou sabendo do cativeiro). No dia seguinte foi levado à *Chir-a-chur-i* onde também tinha amigos, mas, não os viu, sobretudo por que era vigiado de perto. Na sequência, foi vendido em *Cham-mah*.

Encarando novamente o processo de venda como se fosse uma mercadoria, foi levado à Efau por uma mulher. Depois dessa travessia, Baquaqua foi levado a um lugar tendo sido bem tratado durante o dia, porém, encarcerado à noite onde permaneceu por dois dias até seguir viagem cruzando uma região muito montanhosa onde também havia bastante água e passando por lugares em que o fogo dominava o capim. Após chegar à Efau foi vendido pela terceira vez pela mulher que juntamente com um grupo de jovens encarregados da sua vigilância e dos seus cuidados, fez todo o trajeto junto com eles. Seu novo dono era bastante rico e possuía várias esposas e escravos e, de modo bastante impiedoso, trancafiava Baquaqua durante toda a noite a fim de evitar uma possível fuga. Depois de semanas, ele foi levado para Dohama, a capital do Daomé, cidade que possuía portões e onde se pagava uma taxa para entrar.

Em seguida, Baquaqua seguiu para Grafe em Girefe, o porto escravista onde Portugal negociava escravos. Essa terra era habitada e bem cuidada e foi justamente nela que Baquaqua teve o seu primeiro contato com o homem branco. Nessa ocasião, ele encontrou um senhor chamado Woo-roo que também era de Djougu e tinha sido escravizado há dois anos, o reconhecimento foi nominal e também pelo corte de cabelo. Na manhã após a sua chegada foi levado ao rio por onde – em um barco a remo – seguiu até o entreposto antes do tráfico atlântico. Nessa ocasião, ele foi marcado a ferro quente banhado com azeite fervido para que a

pele não grudasse no utensílio de marcação. Amarrados uns aos outros, os escravizados foram levados ao navio negreiro. Baquaqua imaginou que o navio fosse um objeto de adoração do homem branco por nunca ter visto um e chegou a pensar que aquele seria um local de sacrifício, o seu suposto destino. Houve uma festa regada a uísque quando eles receberam arroz e outras comidas consideradas boas. De pé na areia, desejou que ela se abrisse e o engolisse por imaginar a dureza e a crueldade que o destino lhe reservava. Havia escravos retirados de todas as partes da África e os pequenos barcos os levavam até o navio, alguns naufragavam e como nem todos sabiam nadar alguns acabavam morrendo (BAQUAQUA, 1997).

3.1.4 O navio negreiro: o mais horrível de todos os lugares

Jogados ao porão em estado de nudez e em um local muito apertado, homens de um lado e mulheres do outro, agachados ou sentados já que o referido compartimento era baixo e eles não podiam ficar de pé, dia e noite eram iguais. Privados de liberdade e de sono, a sujeira também era inesquecível. Para Baquaqua, só havia um lugar pior que um navio negreiro que era onde os escravistas e seus seguidores se encontrariam após a vida.

A comida baseava-se em milho seco cozido, havia muita sede e a água era bastante limitada (uma caneca por dia). A conjunção desses fatores levava muitos escravos a morrerem na travessia. Os mais insubordinados tinham a pele cortada e o ferimento banhado com uma mistura de vinagre e pimenta. Mesmo em um ambiente completamente insalubre e hostil, o banho geralmente só ocorria cerca de duas vezes durante toda a viagem.

No dia da chegada a Pernambuco, ainda no navio negreiro, os escravos nem comeram nem beberam água e ainda foram ordenados a ficarem calados o dia inteiro. A vistoria deles pelos seus futuros donos só foi feita a noite quando o navio ancorou. Assim que ele desembarcou do navio rumo a uma grande fazenda que servia de mercado de escravos avistou um menino negro sendo açoitado e imaginou que aquele também seria o seu destino, não estava errado!

Baquaqua ficou nessa fazenda apenas um ou dois dias antes de ser vendido a um negociante de escravos da cidade e logo em seguida a um padeiro “que vivia fora do Recife, aparentemente em Olinda” (LOVEJOY, 2002, p. 24). Quando o navio negreiro chegou ao porto, a novidade logo se espalhou fazendo com que os interessados se apressassem na

escolha dos seus como se escolhe gado (BAQUAQUA, 1997). Tratava-se da modalidade de escravidão urbana, comum nas maiores cidades brasileiras no século XIX. Chamados de escravos ou escravas “de ganho”, as pessoas escravizadas realizavam serviços remunerados a terceiros e repassavam parte dos ganhos aos seus proprietários. Executavam ofícios variados como sapateiros, vendedores, carregadores, artesãos, canoieiros, dentre outras possibilidades.

O pouco que aprendeu da língua portuguesa durante a viagem lhe foi bastante útil para poder se comunicar com seu dono, um padeiro fervorosamente católico que vivia com uma esposa, dois filhos e uma mulher parente deles, além de quatro escravos. A família e os escravos (atrás) tinham que se ajoelhar diante de duas imagens de barro que ficavam na entrada da casa e cantar palavras até então desconhecidas para o mais novo cativo. Esses, caso estivessem ou ficassem sonolentos ou desatentos em algum momento eram logo chicoteados pelo senhor. Baquaqua foi designado ao trabalho duro, tratava-se da construção de uma casa para o seu proprietário e ele tinha que ir buscar pedras do outro lado do rio.

Nesse ínterim, aprendeu a contar a até cem. Foi então escolhido para vender pão para o padeiro e nas ocasiões em que não vendia tudo era logo chicoteado. Seus companheiros de escravidão eram entregues à bebida e conseqüentemente, pouco rentáveis. Baquaqua tentou fugir, mas, foi capturado e levado ao seu dono. Em outra ocasião, decidiu embriagar-se com parte da renda obtida na venda de pães já que ser honesto não estava lhe rendendo coisas boas. Certa vez, ao chegar à casa embriagado, o senhor contou o dinheiro e ao dar conta do desfalque decidiu outra vez pelo açoite como corretivo. Baquaqua teve a ideia de matá-lo e depois se matar, mas, preferiu mesmo foi – sem sucesso – tentar afogar-se. Nessa circunstância, foi severamente castigado com chicotadas e pauladas, inclusive, na cabeça. Porém, depois do caso passado deu graças à Deus por tê-lo preservado com a não consumação desse ato tão vil (BAQUAQUA, 1997). Ele chegou, inclusive, a dizer que era um pobre pagão por não conhecer o verdadeiro Deus o que, por vezes, lhe fez pensar estar sofrendo essas reverses por causa Dele.

Em decorrência da tentativa de suicídio, o padeiro decidiu lhe vender a um mercador de escravos muito cruel que logo em seguida o embarcou para o Rio de Janeiro onde ficou por duas semanas sendo vendido em seguida a um capitão de navio conhecido como “casca-grossa” chamado Clemente José da Costa (LOVEJOY, 2002). Antes disso, houve um “homem de cor” que quis comprá-lo, mas, que por razões não reveladas, não efetuou a compra. Sua nova função era ser polidor de utensílios de latão na embarcação (garfos e facas,

por exemplo) e em pouco tempo foi promovido ao ofício de ajudante de garçom sendo elevado ao cargo propriamente dito após uma briga entre o antigo trabalhador e o capitão. Baquaqua passou a ter prestígio com seu senhor, mas, alegava ter sido vítima das “ruindades” da esposa dele que, em diversas ocasiões o colocou em desatino com ele sendo corriqueiramente chicoteado.

A primeira viagem de Baquaqua nessa nova situação foi para o Rio Grande do Sul ocasião em que chegou a dizer que a viagem teria sido boa se ele não tivesse enjoado no mar. Em seguida viajou para o Rio de Janeiro na mesma embarcação carregada de carne seca sul-rio-grandense e depois para Santa Catarina em busca de farinha que era muito utilizada na alimentação dos escravos. Após isso, voltou ao Rio Grande do Sul onde a carga foi trocada por óleo de baleia antes voltar outra vez ao Rio de Janeiro. Nessa ocasião enfrentaram um mal tempo tão forte que tiveram que jogar parte da carga ao mar para a embarcação – conhecida como Navio Lembrança (LOVEJOY, 2002) – não naufragar. Refletindo sobre a possibilidade do naufrágio, lhe ocorreu de pensar no alívio que a morte poderia lhe representar. Porém, nada fez e logo se deu conta de que

era apenas um escravo, sem esperança, sem perspectiva de liberdade e sem amigos. [...] Não tinha nenhuma esperança neste mundo e não sabia nada do outro, tudo era escuridão, tudo era medo. O presente e o futuro eram um só, sem divisor, apenas trabalho! trabalho! Crueldade! Crueldade! (BAQUAQUA, 1997, p. 95).

O encontro com a fé cristã – alega Baquaqua – foi como um “bálsamo em suas feridas” (BAQUAQUA, 1997, p. 96). É possível observar, inclusive, outra profunda reflexão cristã quando ele diz que

por ser maltratado, aprendeu a beber e daí a mentir e, sem dúvida, poderia ter ido passo a passo, do mal ao pior, até que não houvesse nada suficientemente mau para ele fazer. E tudo isso, por causa do horrível sistema da escravidão. Mas, está contente em dizer que, pela graça de Deus, foi levado a abandonar os maus caminhos (BAQUAQUA, 1997, p. 98-99).

Na última viagem ao Rio de Janeiro, toda a tripulação ficou lá por quase um mês. Nessa ocasião, seu senhor foi designado a levar uma carga de café para Nova York a pedido de um comerciante inglês. Baquaqua ficou sabendo posteriormente que ele acompanharia seu senhor nessa empreitada, assim como, também soube que naquela cidade já não havia mais escravidão, que “era terra livre e que se chegassem lá, nada teriam a temer dos cruéis patrões” (BAQUAQUA, 1997, p. 99) sentindo-se esperançoso com a possibilidade de visitar um país

livre. A possibilidade de fuga particularmente lhe interessava, chegando mesmo a dizer que já se sentia livre. Obedeceu a tudo alegremente cumprindo todas as tarefas durante a viagem o que não lhe impediu de sofrer novos maus tratos, a exemplo de quando chegou a ser amarrado ao canhão do navio de cabeça para baixo para ser açoitado por três marinheiros por ter afrontado verbalmente seu proprietário que autorizou seu espancamento. Nesse momento, chegou a pensar em se lançar ao mar, porém, como não gostaria de ir sozinho e também não teve oportunidade de levar o seu senhor consigo, desistiu da ideia. Baquaqua enfatiza o seu posicionamento religioso ao afirmar que no dia do Juízo Final o seu comandante irá prestar contas. Instruído por um inglês a bordo, a primeira palavra em inglês que Baquaqua aprendeu foi “*free*” (liberdade). Esse mesmo inglês que também sabia falar português muito lhe falou sobre a liberdade em Nova York.

3.1.5 Chegando à Nova York

Baquaqua sentiu o medo do desconhecido, tinha a intenção de fugir, mas, isso não seria fácil para três homens e uma mulher vítimas da escravização atlântica e que só sabiam pronunciar uma única palavra [*free*] em um território desconhecido e sem amigos. Quando o navio atracou, um piloto muito amigável foi em direção a ele e já no dia seguinte, muita gente de “cor” frequentou a embarcação, todos curiosos em saber se Baquaqua e os outros também eram livres. O capitão pediu previamente que dissessem que não eram escravos, o que eles não fizeram. Ele chegou a dizer que Nova York era um lugar muito perigoso e que caso fossem pegos, poderiam ser mortos. Porém, após uma bebedeira de vinho, Baquaqua disse sem nenhuma timidez que não mais ficaria a bordo despertando a ira do seu senhor que o trancou numa sala na proa do navio. Ainda assim, disse que fugiria!

Na primeira oportunidade que obteve, Baquaqua conseguiu com o auxílio de uma barra de ferro de uns dois pés de comprimento romper a porta da sala em que estava trancado e saiu em direção ao convés do navio. A dúvida da tripulação naquele momento era sobre quem o havia libertado. Essa foi a sonhada oportunidade em que Baquaqua se curvou pela ultima vez na frente da senhora do seu proprietário seguindo em direção à prancha que ligava o navio negreiro à areia numa fuga surpreendente. Aos gritos de “*free*” ele se libertou daquele sistema que por praticamente dois anos o aprisionou tolhendo completamente sua liberdade. Baquaqua correu bastante, inclusive, para se livrar de uma guarda coxo que tentou fazê-lo parar sem sucesso (BAQUAQUA, 1997). Mas, ao chegar à frente de uma loja para respirar e ser indagado sobre o que se passava, ele nada pôde dizer, pois, sabia apenas uma palavra em

inglês: “*free*”! Consequentemente, houve tempo suficiente para o guarda “coxo” juntamente com outro chegarem e lhe prenderem.

Nessa ocasião ele foi levado ao posto de guarda onde ficou preso a noite inteira e para seu desespero – logo ao amanhecer – o seu antigo proprietário apareceu pagando a fiança referente à sua soltura. Porém, mesmo com a informação proferida pelos oficiais de que Baquaqua tinha passado a ser liberto, o capitão supostamente lhe convenceu a voltar com ele. Isso foi em um sábado e já na segunda-feira à tarde, três carruagens pararam ao lado do navio, momento em que alguns cavalheiros subiram à embarcação e informaram ao capitão que todos que ali estavam libertos pedindo-lhe para içar a bandeira. Obviamente, o capitão se enfureceu, mas, de nada adiantou. Pois, todos os até então escravos foram levados (pelos cavalheiros nas carruagens juntamente com ele) à Prefeitura de Nova York onde estava o cônsul do Brasil que nessa ocasião era representado por Luiz Henrique Ferreira de Aguiar⁴. Nessa circunstância, eles foram chamados e indagados se queriam ficar ali ou se queriam voltar para o Brasil. Não seria estranho imaginar a decisão de Baquaqua que respondeu por ele e pelo amigo conhecido por José da Rocha (LOVEJOY, 2002). Em contrapartida, a escrava que os acompanhava e atendia pelo nome de Maria da Costa (LOVEJOY, 2002), decidiu voltar. Pela análise de Baquaqua, a presença do capitão a intimidou, assim como, a outro homem. Já ele, afirmou que preferiria “a morte a ter que voltar à escravidão” (BAQUAQUA, 1997, p. 107).

Esse ainda não foi o momento de sua liberdade final, uma vez que, ele foi novamente aprisionado e dias depois levado à prefeitura passando por novo interrogatório. Após isso, retornou à prisão e começou a pensar que isso seria uma preparação para o regresso ao Brasil, pois, não conseguia “compreender a todas as cerimônias de [...] prender e soltar” (BAQUAQUA, 1997, p. 107).

Sobre esse momento, Lovejoy elucida que

Baquaqua e Rocha foram postos na prisão; não lhes seria fácil conservar sua liberdade. Seus amigos abolicionistas preencheram um mandado de habeas

⁴ Essa informação nominal foi extraída do sítio do Ministério das Relações Exteriores – Consulado Geral do Brasil em Nova York (História do Consulado Geral do Brasil em Nova York). Disponível em: <<http://novayork.itamaraty.gov.br/pt-br/historia.xml#origens>>. Acesso em 19/11/17 às 21h15.

corpus e, em 22 de julho, o caso foi submetido ao Juiz Charles P. Daly, da Corte Distrital de Nova Iorque. Infelizmente, para os dois homens, Daly decretou que eles eram membros da tripulação do navio e, por conseguinte, deveriam retornar, nos termos do tratado de reciprocidade entre o Brasil e os Estados Unidos, concernente à deserção de tripulações de navios. O seu status de escravos não foi um fator que pesou na decisão. Sua identificação como tripulação foi confirmada em uma segunda decisão judicial. Na opinião do Juiz Henry P. Edwards, Daly estava correto em seu julgamento, e ele, por conseguinte, deliberou por devolver os dois homens à custódia do capitão do navio (LOVEJOY, 2002, p. 25-26).

Enquanto estavam presos, alguns amigos abolicionistas se interessaram pela causa de Baquaqua e seus companheiros de cela e logo inventaram um meio de abrir as portas da prisão enquanto o guarda dormia, não sendo difícil passar por ele. Com a ajuda desses amigos, Baquaqua – “ganhando de novo o ar puro do céu” (BAQUAQUA, 1997, p. 107) – chegou à Boston no Estado de Massachusetts ficando sob a proteção deles por aproximadamente um mês quando lhe foi arranjado uma ida à Inglaterra ou ao Haiti. Consultado para saber qual dos dois destinos ele desejaria ir, Baquaqua pensou que a segunda opção se aproximaria mais da sua terra, inclusive, do ponto de vista geográfico correspondendo melhor tanto à sua saúde quanto aos seus sentimentos. Ademais, ele desconhecia a Inglaterra, apesar ter ficado sabendo posteriormente que “quase todos os ingleses são amigos dos homens de cor e de sua raça; que muito tem feito por minha gente, por seu bem estar e progresso, e continuam até hoje a agitar a abolição e toda boa causa” (BAQUAQUA, 1997, p. 108).

Na viagem ao Haiti, ele conheceu um homem de cor chamado Jones com quem aprendeu algumas coisas do espanhol e outras coisas da vida, a exemplo da desconstrução da ideia de que a sombra do homem era a sua alma que na ocasião de sua morte, iria para o céu. Esse tipo de aprendizado o deixou muito feliz com seu crescimento pedagógico (Baquaqua, 2017). Chegando lá, ele pôde “respirar” a liberdade já que todos os homens de cor de fato o eram. Porém, não sabia uma palavra do idioma espanhol. Lá chegando foram primeiro à casa do Imperador que lhes recebeu muito cordialmente e onde lhe foi oferecido comida, água, uísque e aguardente, assim como, uma dormida no estábulo onde foi ferozmente atormentado por mosquitos. Pedia esmola de casa em casa, sem moedas para comprar víveres e sem ao menos dominar a língua local. Após diversas reverses, encontrou um homem de cor da América que lhe arranhou um trabalho como cozinheiro de sua casa, porém, como era um homem muito mal e que chegou a castigar brutalmente Baquaqua por ele ter dormido numa cama desocupada em detrimento ao piso destinado ao seu sono, não ficou muito tempo com

ele voltando a ser “desterrado e vagabundo” (BAQUAQUA, 1997, p. 109-110). Sentia-se constantemente tonto por causa da fraqueza do seu organismo o que lhe conferia a aparência de um bêbado caminhando.

Após o Imperador haitiano tomar ciência da situação da Baquaqua e de seu companheiro de infortúnio José da Rocha que passou a adotar o nome de David (LOVEJOY, 2002), eles foram designados a ficar sob os cuidados e serviços do Reverendo Judd com quem ficou por mais de dois anos. Este que, seria o melhor homem ou o melhor cristão que ele já havia conhecido. Também nutria grande apreço por sua esposa mesmo admitindo que, às vezes, tratou o casal com ingratidão que, mesmo assim, desconsiderava sua má conduta (BAQUAQUA, 1997).

Após a conversão de Baquaqua ao Cristianismo, ele largou a bebida e todos os outros vícios. A sua saída do Haiti se deu pela grande agitação de lá em decorrência do alistamento militar, sobretudo, porque tanto ele quanto Judd e sua esposa eram contrários à guerra. Deram-lhe passagem para voltar à Nova York onde deveria estudar e se preparar para voltar à sua terra natal para evangelizar e pregar as “boas novas” aos povos “incivilizados crentes do falso profeta Maomé” (BAQUAQUA, 1997, p. 111).

3.1.6 Voltando à Nova York

Nessa circunstância, Mahommah Gardo Baquaqua enfrentou um mal tempo com ventos contrários ao trajeto em quase todo o percurso. A esposa do Sr. Judd o acompanhou a fim de visitar a terra de seus pais. Chegando a um porto sulista norte americano com o intuito de descansar do mau tempo, a embarcação em que eles estavam recebeu a visita de um dono de escravos que quis lhe comprar por tê-lo como um “nego plausível” (BAQUAQUA, 1997, p. 114). Apesar de todo o mau tempo, ele sentiu-se seguro e tranquilo, pois, depositou sua confiança na fé cristã.

Em seguida, o navio rumou à Nova York e ao chegar lá, Baquaqua indispôs-se com um dos tripulantes provavelmente por uma má interpretação de uma saudação supostamente desrespeitosa destinada à sua esposa. De Nova York seguiu para Albany à vapor onde foram à casa da mãe da Sra. Judd próximo a aldeia Milford em Nova York. No caminho, ela parou em uma taverna enquanto ele seguiu o trajeto para voltar e pegar-lhe com um transporte. Baquaqua receou que a família dela o visse como um fugitivo, porém, essa possibilidade foi

logo descartada, visto que, a própria filha lhes mandou previamente reportagens de jornais da época explicando a situação. Todos ficaram curiosos sobre como ele chegou à América.

Após um mês em Milford, ele seguiu para Meredith no município de Delawere com o intuito de buscar educação nas “Missões Livres” o que foi logo resolvido com a sua aceitação sendo enviado, em seguida, à McGrawville onde ficou quase três anos no New York Central College (LOVEJOY, 2002) obtendo grande progresso em parceria com a professora Senhorita King. Na academia enfrentou preconceito por causa de sua classe e sua cor sendo vítima de brincadeiras, piadas e vários trotes. Todavia, alegou que poderia ter se queixado à pessoa responsável e o problema teria sido resolvido, mas, não simpatizava com o ato de dar queixas. Para tanto,

No Central College, Baquaqua matriculou-se no departamento primário, mas estava destinado a uma carreira de missionário na África. Enquanto ele esteve lá, o Central College cresceu até abrigar 200 estudantes, metade dos quais eram mulheres. Havia pelo menos dez negros, incluindo Baquaqua, alguém com o sobrenome de “Senegal”, e Joseph Purvis, Robert Purvis e James Forten, filhos de famílias negras proeminentes da Filadélfia. No final de janeiro de 1854, ele deixou McGrawville indo para o Canadá Oeste, embora não se saiba exatamente onde. Não obstante, ele tirou documentos de naturalização, tornando-se, com isto, um súdito britânico, e, de algum modo, conseguiu fazer contato com Samuel Downing Moore, em Detroit, encomendou uma gravura, feita por J. G. Darby a partir de um daguerreótipo de Sutton, e publicou o livro em agosto. O livro foi registrado no cartório do escrivão da Corte Distrital, Distrito de Michigan (EUA), em 21 de agosto de 1854. (LOVEJOY, 2002, p. 28-29).

Contudo, ainda não se sabe se, de fato, Baquaqua conseguiu realizar o seu principal objetivo que era o de voltar à sua “terra natal”, sobretudo, diante da falta de recursos das missões em realizar esse tipo de expedição muito embora ele tenha tentado, no mínimo, por duas vezes, uma sob o controle da “Missão Mendi, que havia levado os membros sobreviventes do Amistad de volta para Serra Leoa em 1841” (LOVEJOY, 2002, p. 29) e outra sob a tutela da “Sociedade da Missão Livre Batista Americana, em 1857” (LOVEJOY, 2002, p. 29). Contudo, até o presente momento, a última informação que se tem registro referente ao seu último paradeiro é justamente Liverpool na Inglaterra ainda em 1857 na ocasião de uma visita ao professor Allen.

3.2 BAQUAQUA, O ENSINO DE HISTÓRIA E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O exercício docente constitui um campo profissional bastante laborioso e ao mesmo tempo encantador. Mesmo que vivamos em tempos em que os investimentos necessários nessa área geralmente são consentidos como despesas tornando-os pouco atrativos em todas as esferas de poder, salvo raras exceções quando as ações executadas fornecem visibilidade política. Levantar debates e refletir sobre o funcionamento da escola e, conseqüentemente, do currículo na atualidade representa uma discussão indispensável para se pensar e propor mudanças construídas de modo dialógico e integrado à própria comunidade escolar. Esta que, geralmente, é impedida de participar desse processo mantendo a perspectiva de não atendimento a suas necessidades mais latentes. A esse exemplo pode ser citada a atual Reforma do Ensino Médio no Brasil proposta pelo governo do presidente em exercício através da Medida Provisória 746/16 que além de não ter sido dialogada com a sociedade permite que profissionais com notório saber possam lecionar – como se para ser professor bastasse ter “notório saber” – e ainda exclui a obrigatoriedade do ensino de História (BRASIL, 2016) que tanto nos tem a contribuir, inclusive, sob a ótica dos Direitos Humanos e em concordância com o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Nesse ínterim, alguns questionamentos emergem constantemente, tais como: como a história pode auxiliar no processo de desnaturalização do ensino? Como um currículo narrativo (GOODSON, 2007) atrelado ao ensino de história e à Educação em Direitos Humanos pode contribuir para isso? Para que serve o ensino de história? Qual o ponto de encontro entre o ensino de história e o PNEDH? Na intenção que vai muito além de buscar respostas, esse estudo tenta estabelecer pontos de encontro que corroborem com uma escola mais justa, atrativa, significativa e próxima da realidade de cada um dos membros que a compõem asseverando as contribuições do ensino de história através de um currículo narrativo. Este, imbuído no universo teórico que envolve a questão dos Direitos Humanos e o ensino sob a égide de práticas inovadoras e que infelizmente ainda não são amplamente utilizadas como é o caso do uso de jogos em sala de aula.

No cerne do sentido da história para estudantes do Ensino Médio, é possível demarcar a importância para o desenvolvimento da consciência crítica trabalhada por Itamar Freitas e Margarida Dias à luz de Paulo Freire e Jörn Rüsen. Nessa perspectiva, eles afirmam que as ações de conscientização representam também

ações de empoderamento de indivíduos e grupos segregados por questões étnicas, de orientação sexual, gênero, condições socioeconômicas, escolaridade, oportunidades de trabalho ou por sofrerem de doenças mentais ou sexualmente transmissíveis (FREITAS; OLIVEIRA, 2016, p. 471).

Para tanto, um dos elementos chave no trato dessas questões passa a ser a história de Mahommah Gardo Baquaqua, sobretudo, porque o seu registro autobiográfico além de ser um material excepcionalmente rico e que pode ser trabalhado sem maiores dificuldades (a depender do processo de didatização) na Educação Básica, fornece uma perspectiva diferenciada da história da escravização e da liberdade no Brasil, principalmente, quando aquela é trabalhada tendo como sinônimo da cor da pele (negra). Baquaqua proporciona uma abordagem outra da história, principalmente, quando trabalhado fora desse lugar comum que confunde escravidão e negritude no Brasil. Nesta outra perspectiva, o personagem pode ser visto como um indivíduo cosmopolita que se apropriou de diversas culturas desenvolveu diversos mecanismos de resistência e sobrevivência com o objetivo de transformar a sua realidade e se ver livre das amarras desse sistema opressor (SILVA, A., 2014).

Nessa perspectiva, a visibilidade pretendida a Baquaqua em sala de aula através de um jogo que envolva história e ensino, por exemplo, pode promover conjunturas de mudança social. Pois, o enaltecimento da alteridade juvenil através da empatia e sensibilidade para com conteúdos conceituais da história, demarca tanto as rupturas quanto as próprias permanências históricas de uma sociedade marcada pelos grilhões da escravização como é o caso do Brasil.

É nesse contexto que Baquaqua surge como elemento que possibilita uma relação estreita entre o PNEDH e as questões étnico-raciais no ensino de História, inclusive, de maneira lúdica, ou seja, através da criação de um jogo de tabuleiro que abarca as estratégias de conquista da liberdade em sua trajetória. Sobretudo, se considerarmos que nesse período conjectura-se que apenas cerca de 0,09% da população escravizada sabia ler e escrever. A apropriação de outros idiomas como o português e o inglês possibilitou a Mahommah uma das maiores ferramentas na conquista de sua liberdade. A sua conversão ao cristianismo em um universo majoritariamente cristão também é outro elemento importante já que dessa forma ele pôde encontrar apoio em organizações missionárias em locais até então desconhecidos. Além disso, o próprio conhecimento da cultura de outros lugares como é o caso da Cidade de Nova York para onde foi levado como escravo em um navio de carga; da Inglaterra e do Haiti para onde escolheu ir após a conquista da liberdade por julgar que os costumes desse povo

seriam mais próximos de sua cultura que os britânicos, enaltece o brio da sua constante luta para ser livre (BAQUAQUA, 1997).

Nesse aspecto, visibilizar Baquaqua é corroborar com o que Theodor Adorno defende em “Educação após Auschwitz” (1995) no sentido de chamar atenção a eventos históricos ligados ao preconceito, à xenofobia e ao próprio extermínio de pessoas. Na concepção dele,

é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 1995, p. 2).

Dessa forma, é preciso abordar o estudo das relações étnico-raciais e a consequente desnaturalização do processo de escravização na tentativa de enaltecer a discordância com os alarques de ideias e práticas racistas e xenofóbicas responsáveis pelo extermínio de milhões de pessoas durante a vigência desse sistema no Brasil e que, de certo modo, ainda permite desdobramentos para a sociedade atual através de uma suposta democracia racial (GOMES, 2005). O que demarca, inclusive, a necessidade de políticas afirmativas como a Lei 11.645/2008 que torna obrigatório do estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio públicos e privados em todo território nacional (BRASIL, 2008). No entanto, como já foi visto, sozinha essa lei também não representa uma fórmula mágica salvacionista. Na visão de Nilma Lino Gomes,

a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo (GOMES, 2005, p. 56).

Não obstante, a desnaturalização dos conceitos históricos representa uma grande ferramenta na tentativa de uma formação mais crítica e autônoma capaz de gerar alteridade. Para tanto, desenvolver propostas didáticas que possibilitem a superação dessas questões em consonância com a política do Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos constitui um importante campo de luta na garantia de direitos de milhões de crianças, adolescentes e jovens que compõem o universo escolar brasileiro. Nesse sentido, educar com base em uma perspectiva que ultrapasse os limites da simples ideia da tolerância evidenciando o diálogo e a

empatia para com as diferentes identidades através da biografia de Mahommah Gardo Baquaqua, representa uma importante ação no combate às intolerâncias étnicas e culturais. Principalmente, porque geralmente a cor negra aparece para o estudante da educação básica através do livro didático como sinônimo de sujeira, tragédia, maldade, negatividade e atraso (SILVA, A. C., 2005). Sobre isso, a pesquisadora Ana Célia da Silva (2005) alerta para o fato de que no que tange à população negra, sua representação nessas bibliografias em grande parte esta associada a estereótipos e caricaturas inferiorizantes de modo a expandir a negatividade com que o negro é representado na mesma medida em que alastra a positividade representativa do ser branco. Segundo ela,

a ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positivado outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (SILVA, A. C., 2005, p. 23).

Ainda sobre isso, Jesus afirma que,

durante a década de 1980 circulava nas escolas de ensino fundamental uma cartilha chamada O sonho de Talita da Editora Didática e Científica das autoras Manoelita Marcello Pimenta Bueno e Maria do Carmo de Freitas Guimarães. Essa cartilha foi duramente combatida pelos movimentos negros e pelo ex-senador e intelectual negro Abdias do Nascimento, pois nesse material estavam contidos diversos ataques racistas a uma personagem negra chamada Diva. Diva sempre estava presente na trama como a menina desobediente, traquina, sem família, de hábitos condenáveis pelas demais crianças em contraponto a Talita, essa sim dotada de bons hábitos, requintes e querida por todos. A autora exaltou todos os traços positivos concentrados em uma criança branca e tudo aquilo que não corresponde de bom agrado na sociedade fora atribuído a criança negra (JESUS, 2012, p. 157-158).

Conquanto, é necessário que se compreenda também que a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 por si só não são capazes de garantir necessariamente uma repaginação editorial em todas as publicações a posteriori. Neste sentido, existem vários estudos como os propostos por Silva (2005) e Jesus (2012) que enaltecem as permanências de estereótipos preconceituosos em diversas literaturas após a promulgação das referidas leis. Não obstante, esse processo de invisibilização não se dá de modo aleatório ou ingênuo, mas, se consolida através de diversas práticas típicas de cenas do cotidiano que acabam por proliferar os ideais de desigualdade e inferioridade do ser negro acarretando em sérios prejuízos pedagógicos (JESUS, 2012) e mesmo humanitários. O que, conseqüentemente, prejudica gravemente o desenvolvimento de estudantes que tomam como base uma suposta harmonia racial brasileira

em virtude da participação discreta, subalternizada e principalmente invisibilizada do negro enquanto protagonista na formação social, política, econômica e cultural brasileira.

Logo, numa sociedade em que “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, T., 2014, p. 83), a visibilidade atribuída a sujeitos históricos como Baquaquá que durante vários séculos foram relegados ao submundo da escrita da história, substanciam as ações afirmativas que visam o estabelecimento da igualdade social entre os cidadãos que compõem uma sociedade democraticamente composta por pessoas diferentes. Não obstante, essa perspectiva se entrelaça com a necessidade de desnaturalização de questões importantes relacionadas ao ensino da história, tais como; a escravidão, a liberdade, o negro e as religiões de matrizes africanas. Se identidades e diferenças existem, ocultá-las ou mesmo esgotá-las semanticamente através da palavra tolerância seria corroborar com o mito da democracia racial brasileira, visto que,

a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder (SILVA, T., 2014, p. 81).

Para tanto, um dos principais pressupostos para o estabelecimento do diálogo entre as diferenças presentes na sociedade perpassa o campo dos direitos humanos e, em se tratando de educação no Brasil, essa especificidade está presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Nessa perspectiva, muito embora esse campo de luta pareça bastante consolidado e universalizado, ele não deixa de sofrer seus abalos proporcionados muitas vezes pela emergência de governos antidemocráticos além dos próprios preconceitos enraizados. Não obstante, o ensino de história tem demonstrado ser um importante aliado no trato dessas questões justamente

pelo empoderamento, pela formação de uma memória histórica que combata a cultura da impunidade e proporcione o reconhecimento das diferenças, pela formação de sujeitos autônomos conscientes de seus direitos e deveres, e capaz de agir no coletivo buscando o bem comum [...] (ARAÚJO, 2013, p. 72).

Todavia, para que isso se torne prática constante na educação brasileira (formal ou não-formal) é necessário que os próprios educadores e educadoras reconheçam a necessidade emergencial dos Direitos Humanos estarem presentes na escola sem que essa abordagem seja exclusiva do campo da história. Sobre isso, a pesquisadora Cinthia Araújo afirma que,

a educação em direitos humanos pode contar com o ensino de história como um eficiente aliado, uma vez que o PNEDH defende práticas sistemáticas e integradas ao currículo escolar, que não caracterizem aulas específicas sobre o tema ou ações casuais, e sim uma proposta que atravesse e oriente as disciplinas e as atividades escolares (ARAUJO, 2013, p. 70).

Sendo assim, percebe-se que essa estreita relação com o ensino de História seja bastante clara, principalmente, quando se entende que tanto um como a outra são mutáveis no tempo e, conseqüentemente, modificam-se de acordo com a necessidade de cada época e/ou conjuntura social, política, econômica, étnico-raciais, religiosa e cultural.

Neste sentido, é notório que se reflita tanto sobre o sentido da escola para o estudante de hoje quanto sobre as práticas docentes, inclusive, acerca do ensino de história – já que esta disciplina também não foge à regra de uma escola ultrapassada aos olhares discentes. Essa perspectiva do atraso, por sua vez, se consolida, através de estudos estanques que pouco ou nada se relacionam com conhecimentos socialmente vivos mesmo em um mundo demasiadamente dinâmico. É preciso entender que a escola não pode ser o campo das más lembranças e para isso, se faz necessário torná-la dotada de sentido através da relação com o contexto do seu público além de permitir, visibilizar e significar a fala de seus estudantes. Sobre isso, o pesquisador Miguel Arroyo diz que muito embora os documentos oficiais da escola carreguem consigo questões pertinentes à vida escolar do aluno, eles não representam mais que uma pequena parte da vivência considerada significativa. Sobretudo, quando diz que

a visão que guardam de suas trajetórias não cabe nos boletins, nas notas, nas categorias de aprovados, reprovados, repetentes ou defasados. Não se veem como alunos-problema, nem lentos, violentos, indisciplinados ou bem comportados e acelerados. Os registros de dados da escola sobre os alunos pode ser uma fonte para reconstruir suas trajetórias, mas é pobre, demasiado formal, não expressa a riqueza de matizes de percursos tão contraditórios. Por vezes, esses dados ocultam mais do que revelam (ARROYO, 2014, p. 93-94).

Além disso, a escola também é uma das poucas instituições sociais que deveria proporcionar uma espécie de acolhimento às crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade e de tolhimento de direitos tornando assim a sua passagem por ela dotada de dignidade. Porém, em geral, é o contrário que se presencia nas diversas instituições de ensino básico do país, principalmente, por que ela “é uma instituição carregada de tensões, contraditória, não está isenta aos padrões, conceitos e preconceitos sociais” (ARROYO, 2014, p. 98). Contudo, para se tentar saborear novas abordagens pedagógicas é necessário principalmente que o professor esteja aberto a novas possibilidades e que possa mergulhar no

universo heterogêneo de uma sala de aula com intuito de compreender e dialogar com as mais distintas e diferentes identidades e trajetórias humanas, ampliando assim, seus horizontes com novos sentidos e sensibilidades e enaltecendo a ideia de que a escola pode ser “uma terra mágica, carregada de promessas” (ARROYO, 2014, p. 99), assim como, um espaço de garantia de direitos.

3.3 O USO DE JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE O CONCEITO DE JOGO E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

A iniciativa deste estudo de visibilizar Baquaqua através de um jogo de tabuleiro pode representar uma importante ferramenta no que diz respeito ao ensino das relações étnico-raciais em sala de aula. Isso porque, a utilização de jogos no ensino de história é por si só um grande campo de pesquisa em notório crescimento, dados os trabalhos referenciados de Pereira e Giacomoni com jogos de tabuleiro e atividades lúdicas em geral (GIACOMONI; PEREIRA, 2013).

Antes de iniciarmos uma discussão do ponto de vista mais prático acerca do uso de jogos no ensino de história, se faz necessário tentar compreender as principais nuances que permeiam o vocábulo “jogo” para em seguida tentar esclarecer a relação existente entre ele e a educação, até porque parece muito mais fácil definir a sua antítese do que conceituá-lo. Para tanto, é importante ressaltar que, assim como, qualquer palavra da nossa língua, “jogo” também obedece a uma construção linguística variável no tempo. Visto que, este

termo é utilizado e compreendido na própria ausência de definição rigorosa. Jogo é o que o vocabulário científico denomina como “atividade lúdica”, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo (BROUGÈRE, 1998, p. 14).

Nesse sentido, muitos bebês, por exemplo, “jogam” alguma coisa mesmo antes de compreenderem o que pode vir a ser o “jogo” (BROUGÈRE, 1998). Logo, a definição dessa ação lúdica da forma como a entendemos corresponde também a um ato de fala inserido em contextos sociais variáveis, pois, “as coisas são, antes de mais nada, o que se diz que elas são” (BROUGÈRE, 1998, p. 18). Além disso,

O jogo é também um sistema de regras (*game*, em inglês) que existe e subsiste de modo abstrato independentemente dos jogadores, fora de sua realização concreta em um jogo entendido como primeiro sentido. Trata-se, por exemplo, de um jogo de damas, de futebol ou “jogo da velha”. Assim,

joga-se um jogo determinado. Os dois níveis de sentido do termo se sobrepõem: quando o jogo se desenrola, há jogo no sentido de situação lúdica e presença de um jogo no sentido de sistema de regras (BROUGÈRE, 1998, p. 14-15).

No entanto, existem ainda outras designações atribuídas ao uso dos jogos que, por consequência, descaracterizam a sua própria essência. A esse exemplo é possível citar a sua utilização como itens decorativos e isso ocorre, sobretudo, em virtude da autonomia do sujeito que resolve atribuir seu próprio sentido a um determinado objeto. Consequentemente, é passível de ratificação que a noção de jogo também se vincula a um dado contexto social, pois, dificilmente o jogo egípcio “*Senet*”⁵ seria utilizado como tal por alguém que desconhecesse o seu conjunto de regras o que não impediria, por sua vez, que ele fosse empregado como objeto de decoração em um dado contexto.

Dessa forma, torna-se evasiva qualquer tentativa de enclausurar a dimensão etimológica e conceitual acerca da palavra jogo, pois, seus usos são imensuráveis o que, por sua vez, inviabiliza projeções conceituais estanques, únicas ou exclusivas com relação a ele (BROUGÈRE, 1998). Não obstante, é a partir dos usos e desusos dos jogos que se consegue admitir uma noção mais abrangente sobre eles. Em suma,

podemos, à guisa de hipótese, considerar que por trás da palavra existe uma esfera de significações variadas, inseridas simultaneamente em um sistema já antigo de oposições, isto é, de definições puramente negativas (em relação ao trabalho, à seriedade, à utilidade) e uma rede de analogias positivas que leva cada vez mais adiante, de metáfora em metáfora, ao uso legítimo do termo. Deveríamos compreender a dinâmica atual do paradigma que pode remeter ao uso da palavra jogo. Entretanto, esse paradigma parece marcado por tensões na medida em que ora se fixa mais ao aspecto de “não-sério”, de futilidade ou ao contrário, reivindica o sério para se associar, por exemplo, à atividade educativa (BROUGÈRE, 1998, p. 32).

Se o pesquisador Gilles Brougère define jogo como um sistema de regras abstrato que independe dos jogadores, o historiador Johan Huizinga foi pioneiro na descrição do jogo como prática, como atividade ou manifestação social que, apesar das dificuldades de sua

⁵ *Senet* é um dos mais antigos jogos de tabuleiro do mundo. Uma bela pintura encontrada na tumba de rainha egípcia Nefertari descreve-a a jogar *Senet*, que remonta a 1295 a.C. O tabuleiro do jogo *Senet* é uma grade de trinta praças, dispostos em três fileiras de dez. Aparentemente, as regras iniciais foram repassadas verbalmente, porque nenhuma forma escrita foi encontrado. Cada jogador tem um conjunto de 5 peões, e quatro varas, ficando as pretas de um lado e as brancas do outro que são usadas como dados para mover os peões e/ou “andar” 6 passos. Disponível em: <https://elegbaraguine.wordpress.com/2015/02/11/jogos-africanos/> Acessado em 23/10/17 às 23h26.

representação em uma única palavra em cada uma das diversas línguas, corresponde às seguintes características:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2014, p. 33).

Nessa perspectiva, entendemos que o jogo enquanto recurso didático pode ser um importante elemento viabilizador na construção de conceitos históricos em sala de aula (PEREIRA; TORELLY, 2015), sobretudo, porque ele abre uma janela para encontrarmos a empatia do estudante para com o objeto de estudo e, conseqüentemente, proporcionar um ensino de história mais leve, prazeroso e encantador, ainda que ele crie e seja ao mesmo tempo ordem já que para Huizinga, o jogo

introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. [...] Há nele uma tendência para ser belo (HUIZINGA, 2014, p. 13)

O jogo é ainda um ambiente de tensão pela não previsibilidade acerca do seu final, principalmente, pela necessidade de cumprimento do seu conjunto de regras. Muito embora, em alguns casos como em sala de aula, por exemplo, seja possível e necessário que se façam algumas adaptações que terão de ser respeitadas por todos. Para tanto, é possível afirmar que quanto maior o nível de dificuldade maior será também o nível de tensão entre os participantes acirrando ainda mais a gana pela vitória o que poderá, por sua vez, proporcionar ao jogador justamente o sentimento de prazer pelo aumento do nível de satisfação com o jogo. Esses fatores também aumentam a intensidade de entrega a essa atividade lúdica enfatizando a sua importância, assim como, permite que os sujeitos envolvidos se desprendam do simples ato de – apenas – jogar. Pois, “ganhar significa manifestar sua superioridade num determinado jogo” (HUIZINGA, 2014, p. 57) e, conseqüentemente, a vontade do triunfo em uma partida é diretamente proporcional ao desejo de participação nela.

Nesse sentido, é possível ponderar que a sala de aula quando experimentada pelo viés de uma proposta lúdica como a que versa sobre o uso de jogos, pode ser um importante lugar de criação de conceitos que em história são sempre instáveis e flexíveis. Esta instabilidade e flexibilidade ocorre diante da necessidade de se criar novos conceitos a partir de novas

realidades e de novos acontecimentos que carregam consigo a emergência de nupérrimos problemas limitando as explicações ao conjunto de pensamentos até então já disponíveis. Essa operacionalização é responsável pela formação não só da consciência histórica, mas, da experiência e do pensar historicamente, assim como, da própria ressignificação das narrativas que produzem conceitos de verdade sobre os usos do passado o que, conseqüentemente, ocorre a partir da necessidade de criação de novas formulações conceituais cabíveis a cada fato emergido, a cada vivência refletida ou ainda a cada verdade questionada (PEREIRA; TORELLY, 2015). Em suma, “trata-se de um sentido de olhar para o passado, buscando uma compreensão do presente, que consiste em regular a ação e orientá-la com base num pensamento histórico, na compreensão de um processo e no fim de uma conjuntura” (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 91) sem permitir que de alguma forma esse conhecimento seja esgotado pela vontade de verdade produzida por um dado discurso (FOUCAULT, 1996).

Logo,

A aula de História é um misto. Um lugar de regras de convivência, de leis, de leituras, de matérias formadas e de historicidades, enfim, de sentido; um não-lugar de nonsense, de aventuras inimagináveis, de buracos e de bifurcações – ou seja, de experiências. Por um lado, a forma das regras da sala e da história, por outro lado, a incomensurabilidade da experiência dos estudantes, esses espíritos livres que navegam ainda não afetados pelo “sentido histórico”. O conceito é depositado como processo de criação. É nesse nada da experiência que se pode pensar em fazer emergir conceitos, sempre do lado do passado como potência (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 93).

Por consequência, isso é possível em virtude das aulas de história – quando pensadas a partir dessa perspectiva – serem muito mais um espaço de criação do novo do que da reprodução de discursos pretensamente verdadeiros aproximando-se, inclusive, do próprio fazer historiográfico. Pois, busca-se muito mais o afastamento da delimitação do passado do que o seu esgotamento de possibilidades conceituais. Dessa forma, a relação entre o ensino de história e o uso de jogos em sala de aula vislumbra a possibilidade de construção e ressignificação do conhecimento histórico de modo dinâmico, encantador e prazeroso. Neste sentido,

o jogo, portanto, pode ser lido como brincadeira que desobstrui a passagem entre presente e passado, desde que jogar não seja o equivalente de algo como ocupar um lugar de verdade, uma posição de juízo, e sim de uma maneira de flutuar num espaço, ou melhor, numa espécie de espacialidade ideal, que não seria outra coisa senão o correspondente exato da diferença potencial retida pelos conceitos (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 94).

Contudo, é possível inferir que essa possibilidade de construção de conceitos no ensino de história em paralelo ao uso de jogos ocorre em virtude de alguns fatores bastante peculiares. Dentre eles, é possível citar alguns, tais como: o caráter lúdico do jogo através do qual o estudante tende a simpatizar com a aula de modo desprezioso e criativo, principalmente, pelo distanciamento da vida real entrando no jogo e aprendendo história; a ausência de limitações pedagógicas através da diversidade de interpretações e escritas da história (possibilidades e hipóteses) em um processo que muito se assemelha a uma espécie de brincadeira com a verdade (imprevisibilidade, vitórias, derrotas); a imaginação e a fabulação pelas quais o discente imerge no tempo numa experiência única de novas formulações conceituais, identitárias e conjunturais; a imprevisibilidade do jogo que o impede de representar um conhecimento cíclico e sem dinamicidade; além do estranhamento, pois,

reduz, num certo sentido, a velocidade operacional do entendimento, produzindo, inicialmente, uma espécie de lentidão na compreensão habitual dos lugares ocupados pelas coisas no mundo ou dos nomes a elas distribuídos. Recusa, num outro sentido, a redução da individualização à generalidade do indivíduo (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 99).

Logo, compreende-se que para que uma aprendizagem seja significativa em história se faz necessário que ela seja – muito antes de representação – intelecção, ressignificação, desconstrução e reconstrução de conceitos o que, por sua vez, nos faz entender a sala de aula também como lugar aberto ao lúdico que através de leveza, descontração e despreensão pode – desde que haja planejamento prévio para a atividade – gerar grandes oportunidades de ensino e aprendizagem, visto que, de acordo com Tânia Ramos Fortuna,

a sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo - na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença (FORTUNA, 2000, p. 9).

Muito embora, ainda seja necessário trilhar um longo caminho para que de fato a educação possa romper de modo cada vez mais abrangente os entraves do tradicionalismo metodológico, pois,

se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da

atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de "proteger os alunos" ou alegando que "estragam". Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o "canto" dos brinquedos ou o "dia do brinquedo" - e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para "aprender, não para brincar". O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo. Às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda, e mesmo que esta não seja, a priori, uma atividade lúdica, representa um momento prazeroso diferenciado das tarefas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível (FORTUNA, 2000, p. 3).

Não bastasse isso, o engessamento proporcionado pela escolha de conteúdos desconectados da vida do estudante geralmente estruturados por quem pouco entende de história, de aprendizagem e de sujeito histórico também dificulta o processo, principalmente, por privilegiar quantidade em detrimento de qualidade.

Diante dessa perspectiva, se faz necessário que as abordagens didáticas que privilegiam o verbalismo e a assimilação sejam repensadas e cedam lugares a propostas que enalteçam a alteridade, a iniciativa e a autonomia do sujeito de modo que o estudante possa acessar diferentes linguagens e pontos de vista com a garantia e a construção de sentidos dentro e fora do espaço escolar (FERMINIANO, 2005). Pois, considerando que a dinâmica analítica da história é variável no tempo, infere-se que o seu ensino também necessita de certa flexibilidade e transformação sendo, justamente, a utilização de jogos uma significativa possibilidade. Desde que, o aproveitamento do seu potencial acerca da construção do conhecimento seja bem planejado e executado já que, de forma mecânica, o jogo não possibilitaria construção de novos conceitos ou mesmo a ressignificação dos já consolidados discursos de verdade.

Essa questão, por sua vez, enaltece a necessidade de preparação por parte do docente que deseja possibilitar aprendizagens a partir de linguagens cada vez mais alternativas e problematizadoras, inclusive, porque através delas os estudantes podem construir novas “noções de temporalidades, comparações, noções de processos e transformações, operações de identificação e diferenciação que lhes permitem conhecer diferentes realidades históricas e refletir sobre sua própria realidade” (ANDRADE, 2007, p. 5). Mas, para que isso seja possível, o primeiro exercício a se fazer – como já foi dito – perpassa principalmente pela

atitude do professor que deve, antes de tudo, preocupar-se com as possibilidades de ensino e aprendizagens e não apenas de conhecimento, visto que, enquanto àquelas se ligam à ação, esta se aproxima daquilo que pode ser entendido como assimilação, ou seja, do que Paulo Freire (2004) entente por uma educação bancária. Nessa perspectiva, partir do tempo presente também constitui um elemento crucial, sobretudo, se esse ponto de partida começa com indagações e não apenas como justificativa de alguma coisa (PEREIRA; GIACOMONI, 2013), principalmente, diante de uma sociedade que vive incessantemente tanto a emergência do “presentismo” (HARTOG, 2014), quanto o encurtamento do “horizonte de expectativas” (KOSELLECK, 2006). Logo,

jogar na sala de aula é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p. 19).

Ademais, é justamente essa beleza e amorosidade presentes no jogo que podem, por sua vez, proporcionar ao estudante o gosto pelo ensino de história, uma vez que, essas ações possibilitam uma aprendizagem significativa sobre algo até então desinteressante e aparentemente distante da sua realidade através de uma espécie de brincadeira com o tempo.

Para tanto, considerando que o jogo é a concretização da ludicidade através da qual se permite “jogar com o conhecimento” (MEINERZ, 2013, p. 103), o objetivo de trazê-lo para a sala de aula não deve ter como meta a sua literal didatização, sobretudo, porque ele não é uma espécie de receita milagrosa capaz de garantir resultados quantitativos. Isso seria justamente esgotar suas potencialidades e iria em sentido oposto à ideia de aula de história como espaço de interação, experimentação e criação além de destruir o seu poder de gerar emoção e encantamento (inclusive do ponto de vista estético), elementos indispensáveis tanto ao pensar quanto à construção do conhecimento.

Não obstante, o jogo é capaz de carregar consigo liberdade e diversão, “uma vez que jogar é coisa que não se repete de forma produtiva, porque tem o componente do acaso, da escolha, indissociável ao sujeito que joga” (MEINERZ, 2013, p. 106). Além disso, ele também proporciona uma maior interação entre professor e aluno, assim como, expande a capacidade de escolhas em sala de aula sem o constante medo do erro já que, este, não ultrapassa os limites do próprio jogo. Vale ressaltar ainda que o planejamento é a base

principal de uma proposição didática com o uso de jogos que almeja ser bem sucedida. E, nesse caso, algumas estratégias são imprescindíveis, tais como:

- 1) Criação de ambientes de estudo individuais e grupais;
- 2) Organização propositiva de ambientes interativos com previsão do exercício do escutar/compreender e do falar/argumentar, com desenvolvimento de lideranças e de regramentos;
- 3) Desenvolvimento dos espaços à criatividade e imaginação, educação ética e estética;
- 4) Proposição de recortes temáticos e conceituais (MEINERZ, 2013, p. 116)

Contudo, antes mesmo da escola, o jogo tem possibilitado ao longo da história inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem de forma criativa e espontânea, pois, no mínimo, tem permitido a socialização de saberes, conhecimentos, informações e valores dos mais velhos aos mais novos (ANTONI; ZALLA, 2013). Não obstante, a percepção de que sua utilização permite a sensibilização da memória afetiva em meio à aquisição de experiências que vão muito além dos saberes formais, têm suscitado à indústria lúdica diversos lançamentos com as mais diversas propostas que em geral, estão permeadas de possibilidades de criação, conhecimento e sensibilidade. Nesse sentido, é perceptível que o brincar gera aprendizagem, assim como, há no jogo uma delimitação relacional entre espaço e tempo que se liga à sua própria dinâmica. Esta, por consequência, é aceita pelos jogadores criando uma espécie de vínculo entre eles de modo a facilitar, inclusive, uma aproximação livre para com todo o universo de aprendizagens dispostas no jogo.

Logo, a capacidade de cativar o jogador permite ainda a aceitação espontânea da normatização que se faz presente no jogo através da existência de regras de modo muito menos trabalhoso que as relações que se tenta estabelecer baseadas em critérios hierárquicos, ditatoriais e expositivos entre docente e discente. Todavia, isso não significa dizer que essa normatização é capaz de delimitar a experiência da “brincadeira” justamente porque apesar dela, os critérios de imprevisibilidade, ação e possibilidades permanecem em meio a um grande campo aberto e instável a cada rodada de uma dada partida. Isso, por suposto, atribui ao jogo uma característica única de poder ser ficção em um tempo presente e real, visto que, cada partida é irreproduzível, ou seja, elas são únicas e cada uma delas viabiliza um tipo de aprendizagem diferente e ao mesmo tempo inédito através de elementos como seleção, recomposição e ressignificação (ANTONI; ZALLA, 2013). Para tanto, o jogo capta os jogadores a mergulharem em uma atmosfera outra transcendendo o próprio mundo real o que,

consequentemente, exige criatividade, fabulação e liberdade a partir da criação compartilhada pelos envolvidos nessa empreitada de múltiplas possibilidades.

4 A CRIAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO COM FINS DIDÁTICOS

É necessário ao professor que utiliza e mesmo constrói jogos avaliar diversos aspectos que se desenrolam em sala de aula, tais como: a observação (regras, dinâmicas e composições precisam ser observadas por um grupo de jogadores a fim de que possam se inserir nessa realidade outra), a reconstituição (dados e fatos do jogo são reconstituídos a partir da conjuntura a qual ele está inserido), a comparação (confronto de dados e síntese de informações), a antecipação (formulação de hipóteses a partir das possíveis ações realizadas por outros jogadores) e a justificativa (justificação acerca de um dado ponto de vista, tomada de decisões respeito às regras e até mesmo revisão de acordos) (ANTONI, ZALLA, 2013).

Ao propormos a criação de um jogo de tabuleiro que trate do ensino das relações étnico-raciais a partir da biografia de Baquaqua supõe-se que os estudantes da educação básica que tiverem acesso ao artefato, além de construir e ressignificar conceitos consigam também desenvolver habilidades que envolvam observação, reconstituição, comparação, antecipação e justificação. Nessa perspectiva, é possível entender que as possibilidades de experiência em um jogo são sempre inesgotáveis e que assim torna-se possível uma convivência dialógica capaz de lhes proporcionar uma relação interativa com as diferentes identidades presentes em uma sociedade plural, dinâmica e em constante formação. No entanto, para que esses e outros objetivos sejam alcançados pela proposição do jogo aqui em exposição, faz-se necessário também abordar alguns elementos fundamentais à sua criação que são “a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras e o layout” segundo a proposta metodológica de Marcelo Giacomoni (2013, p. 141).

Nesse sentido, como a temática é justamente o primeiro elemento a ser definido na construção de um jogo, a que foi escolhida nessa ocasião, foi justamente o Ensino das Relações Étnico-Raciais tendo como pano de fundo a autobiografia de Mahommah Gardo Baquaqua. Essa escolha tem por intenção possibilitar que o estudante do Ensino Médio possa estabelecer relações dialógicas entre os acontecimentos e as ações que envolvam as experiências de vida do sujeito biografado. No que tange ao objetivo, é possível falar ao menos em dois, o correspondente ao pedagógico que, nesse caso, se destina à possibilidade de desnaturalização dos conceitos ligados a escravização e liberdade além da própria História da África, do Brasil, do Haiti, dos Estados Unidos e também da Inglaterra, ou seja, do próprio “Mundo Atlântico”. Principalmente, a partir do momento em que o estudante experimente diversos tipos de vivências e experiências de modo a não reproduzir o estereótipo do lugar

comum inerente ao ser negro que seria a escravidão. Além desse, há ainda o objetivo lúdico que no jogo a ser criado faz referência a aquisição de um nível cada vez maior de pontos de experiência a serem conquistados a partir das diversas ações que serão ofertadas nele. Já no que diz respeito à superfície – local em que ele ocorrerá, ou seja, o local central da narrativa – ele será edificado em um tabuleiro que representará algumas das principais localidades por onde Baquaqua passou e aprendeu a lidar com os mais diversos tipos de experiência assumindo, inclusive, as mais diferentes identidades (LOVEJOY, 2002), tais como: Djougu, Kashna, Sal-gar, Dohama, Borgu, Berzu, Efau, Sokoto, Grafe, Lagos, Recife, Rio de Janeiro, Desterro, Ouro Preto, Porto Alegre, Porto Príncipe, Nova York, Boston, Toronto e Liverpool.

Em relação à dinâmica do jogo, elemento que se refere ao campo das possibilidades e que dizem respeito ao tempo e ao funcionamento com os respectivos níveis de complexidade, deseja-se que nas cidades presentes o estudante possa executar ações que, por sua vez, dependerão da sua disponibilidade de recursos conquistados. Ações estas que, não deixarão de estar atreladas ao elemento sorte presente diversas vezes na vida de Baquaqua e que dar-se-á através das “cartas de eventos” e “ações da cidade” podendo o jogador ter perdas ou ganhos durante a rodada.

Sobre as regras, considerando que “um jogo, de qualquer natureza, não possui sentido sem a existência de regras” (GIACOMONI, 2013, p. 145), o jogador poderá com seu personagem executar ações que remetam tanto a conceitos de liberdade quanto de escravização, mas, que não estarão vinculadas a cor da pele representada pelo *meeple*⁶. Vale ressaltar ainda que como a aquisição de experiência é um dos elementos centrais do jogo, a partida será iniciada pelo jogador mais velho que compor a mesa, assim como, a partida será encerrada quando o primeiro jogador visitar todas as cidades do jogo, elas deverão ser marcadas a cada nova viagem disponível em seu “Diário de Bordo”. Ao completar a etapa acima, o jogador em questão deverá terminar as ações permitidas em sua jogada e em seguida aguardar que os outros participantes cumpram o mesmo processo. Após isso, deverá ocorrer a contagem final de pontos de experiência. Será vencedor aquele que obtiver a maior pontuação. No que diz respeito a possibilidade de haver empates, considerando o objetivo

⁶ O substantivo *meeple* corresponde a um termo em inglês utilizado para designar uma pequena figura geralmente utilizada como peça em jogos de tabuleiro com o intuito de representar cada um dos jogadores.

principal do jogo que é a aquisição de pontos de experiência, admite-se como justa a condição de mais de um vencedor caso eles se encontrem nessa situação. Principalmente, diante da realidade adversa a qual está inserida o contexto do jogo e o quão difícil era sobreviver de forma a se protagonizar uma história nesse mundo atlântico marcadamente escravagista. Por fim, em relação ao layout, o jogo foi completamente produzido utilizando-se o programa computacional Word, sobretudo, pela facilidade de manuseio e pela possibilidade de construção de um jogo com baixo custo tanto de produção quanto de impressão.

Não obstante, esse estudo se debruça sobre a necessidade de dinamicidade da docência de modo lúdico, substancial e significativo através da perspectiva do jogo. Pois, se a memorização estanque puramente conteudista apresenta-se limitada no tocante ao sentido da escola e ao próprio ensino de história para o estudante, a imprevisibilidade do jogo pode ser uma ferramenta bastante eficaz já que ela proporciona muito mais que o mergulho inerte no passado gerando aprendizagens significativas através da articulação com o presente e/ou com a identidade cultural dos estudantes (SEFFNER, 2013). Dessa forma, o jogo também possibilita a construção de aprendizagens a partir de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Nesse sentido, um jogo que aborde a biografia de Baquaqua se vincula com a aprendizagem dos conteúdos factuais porque expande a compreensão – no estudante – acerca de fatos concretos relacionados à sua história de vida como a Independência do Haiti, as Leis Intoleráveis, o tráfico de escravizados, a emancipação política do Brasil, dentre outros. Principalmente, se considerarmos que

por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento, etc. (ZABALA, 2010, p. 41).

Porém, esses conteúdos não podem ser simplesmente apresentados de modo desconexo a uma dada realidade e de outros conceitos associados que permitam a sua interpretação, caso contrário, acabaria acarretando em uma singela aquisição mecânica de conhecimentos. Assim, torna-se mais plausível a ideia de que “quando os conteúdos factuais se referem a acontecimentos, pede-se da aprendizagem que, embora não seja reprodução literal, implique uma lembrança o mais fiel possível de todos os elementos que a compõe e de

suas relações” (ZABALA, 2010, p. 41) fornecendo, sobretudo, importantes elementos para o desenvolvimento de compreensões acerca de diversas relações conceituais.

Já no que tange aos conceitos – entendidos como um “conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns” (ZABALA, 2010, p. 42) – entende-se que a partir dessa pesquisa, o estudante seja capaz de compreender a complexidade de fatos que permeiam e mesmo subsidiam os conceitos relacionados à História da África, escravidão, liberdade, cidadania, islamismo, cristianismo, abolicionismo, biografia, experiência e tantos outros em um momento da história em que predomina a hegemonia política, econômica, social e cultural tipicamente europeia a partir do entendimento dos significados desses fatos. Visto que,

saberemos que faz parte do conhecimento do aluno não apenas quando este é capaz de repetir sua definição, mas quando sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretos que naquele conceito que os inclui (ZABALA, 2010, p. 43).

Na verdade, espera-se que esse tipo de aprendizagem viabilize não apenas interpretação ou o conhecimento de determinadas situações, mas, possibilite, inclusive, a própria construção de novas ideias.

Para tanto, pode-se dizer ainda que todo jogo requer, faz uso e propicia aprendizagens procedimentais, pois, “um conteúdo procedimental – que inclui [...] as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (ZABALA, 2010, p. 43). Além disso, aqueles que se envolvem numa ação de jogo, observam e analisam as relações de poder, de conflito e de aproximação estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais, étnico-raciais que participaram da formação e transformação de diferentes espaços sociais, que constituem a localidade (PERNAMBUCO, 2013). Conseqüentemente, desenvolvem também diversas habilidades que dialogam claramente com o desenvolvimento de procedimentos. Pois, ao avançar casas ou executar ações de movimentação em um dado tabuleiro, assim como, ao realizar inferências e análises antes de executar uma dada jogada (irrepetível) o estudante estará executando procedimentos motores, cognitivos, de continuidade, de organização, de lançamento de hipóteses, raciocínio abstrato, imaginação, criatividade dentre outros possíveis. Principalmente porque

- a realização das ações que formam os procedimentos é a condição *sine qua non* para a aprendizagem.

- a exercitação múltipla é o elemento imprescindível para o domínio competente.
- a reflexão sobre a própria atividade permite que se tome consciência da atuação.
- a aplicação em contextos diferenciados se baseia no fato de que aquilo que aprendemos será mais útil na medida em que podemos utilizá-lo em situações nem sempre previsíveis (ZABALA, 2010, p. 45-46).

No que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos atitudinais, de acordo com Zabala (2010) pode-se dizer que eles dialogam diretamente com outros que, por sua vez, fazem referência a valores, atitudes e normas. Quanto aos valores, eles representam parâmetros éticos que possibilitam a emissão de um juízo sobre algo (condutas e ações). Estes, são de extrema importância, principalmente, quando se objetiva o diálogo entre os estudantes para com as diferentes identidades em meio ao arenoso território das relações étnico-raciais. Sobre a questão das atitudes em si, elas são referente justamente à forma como uma dada pessoa atua de modo estável em um contexto plural. Em relação às normas, é possível entendê-las como padrões comportamentais a serem seguidos em situações específicas pelos membros de um dado grupo social. Nessa perspectiva, é possível considerar que

se adquiriu um valor quando este foi interiorizado e foram elaborados critérios para tomar posição frente àquilo que deve se considerar positivo ou negativo, critérios morais que regem a atuação e avaliação de si mesmo e dos outros (ZABALA, 2010, p. 47).

Além disso, considera-se que se aprende uma atitude quando se age com relativa estabilidade para com o outro frente a uma situação concreta. Já as normas podem ser aprendidas em graus variáveis. O primeiro que é referente a simples aceitação de algo, o segundo quando se reflete sobre o significado da norma e o terceiro quando elas são interiorizadas e as regras elementares de funcionamento da sociedade são aceitas (ZABALA, 2010, p. 47).

Por fim, amparado pelos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, objetiva-se que a construção da proposta pedagógica aqui delineada seja capaz de possibilitar aos estudantes a realização das seguintes aprendizagens: reconhecer as ações cotidianas dos múltiplos sujeitos históricos como constituintes da história de determinada sociedade; compreender os elementos culturais que constituem as identidades de diferentes grupos em variados tempos e espaços; respeitar e valorizar a diversidade étnico-cultural entre indivíduos e grupos; reconhecer, analisar e valorizar a participação dos povos africanos e dos

afro-brasileiros, em sua diversidade sociocultural, nos vários períodos da história local, regional, nacional e mundial (PERNAMBUCO, 2013).

4.1 DA PRÁTICA À TEORIA: ENTRE O CAMINHO INVERSO E ALGUMAS APRENDIZAGENS A PARTIR DO JOGO

Imaginar a realidade de cada sala aula onde “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico” se fará presente vai muito além de simplesmente conjecturar a sua aplicabilidade teórica, mas, perpassa, por exemplo, o perfil de cada estudante envolvido, as sensibilidades dos professores responsáveis por mediar a ação do jogo, a realidade social, econômica e cultural a qual a escola se insere, a comunidade circunvizinha à unidade de ensino e principalmente o trato com as questões étnico-raciais no cotidiano escolar.

Nesse sentido, é possível afirmar que todo o trabalho aqui desenvolvido foi realizado com o máximo de dedicação e empenho e espera-se que o professor encontre nessas páginas muito mais que palavras rebuscadas sem vinculação alguma com o seu ofício. Muito pelo contrário, a ideia foi justamente a de proporcionar ao docente da rede básica de ensino uma ferramenta capaz de dinamizar o dia a dia da sua sala de aula sem deixar a riqueza dos conteúdos pedagógicos de lado o que, conseqüentemente, pode se conquistar através da utilização de jogos de tabuleiro.

Para tanto, essa proposta de estudo surge justamente pela percepção da permanência no imaginário estudantil do Ensino Médio de conceitos distorcidos ou construídos de forma simplória e com base em senso comum acerca tanto da História da África quanto dos povos africanos em geral. Sobre isso, a pesquisadora Crislaine Barbosa Azevedo afirma que

Com relação específica à África, é urgente acabar com a falta de conhecimentos sobre o continente e suas tradições, muitas das quais inerentes à formação da população brasileira. Tal ausência de conhecimento é responsável pela consideração do continente como um bloco homogêneo e cujas características denunciam um amontoado de problemas políticos, econômicos e sociais. Esse pressuposto difuso na sociedade brasileira é responsável também por concepções negativas acerca da africanidade no Brasil. (AZEVEDO, 2011. p. 184).

Não obstante, a decisão em trabalhar com Baquaqua representa no momento atual a possibilidade do direito de afirmação da diferença (CANDAU, 2008) além de corroborar com os escritos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como, de se desvencilhar dos estigmas e estereótipos da inferioridade que com frequência são atribuídos ao negro no Brasil.

Ademais, o desenvolvimento de propostas didáticas que permitam o estreitamento entre o ensino das relações étnico-raciais e o ensino de história contribui de forma imprescindível para uma melhor compreensão sobre como essa questão tem sido tratada tanto pelas políticas públicas quanto no próprio dia a dia das escolas. Além disso, possibilita

meios para conscientização da importância de grupos como os remanescentes de nações indígenas e os afro-brasileiros, por exemplo, na construção do Brasil, à medida que conteúdos e saberes próprios e relativos às suas especificidades terão lugar nas atividades escolares (AZEVEDO, 2011. p. 174).

Conquanto, no que concerne àquilo que pode ser aprendido a partir do jogo sobre a vida de Baquaqua, seu campo de possibilidades representa uma espécie de terreno fértil e em plena capacidade produtiva bastando para isso basicamente que o professor envolvido e sensível para com a temática trabalhada esteja atento, disposto e desejoso em ser um grande gerador de aprendizagens. Estas, por sua vez, não possuem limites, pois, quando se há o desejo de aprender os caminhos da construção do conhecimento são sempre promissores e inesgotáveis.

Nesse sentido, é possível elencar, por exemplo, a aprendizagem que não apenas aponta propostas, mas, que inclusive dialoga diretamente com a questão dos Direitos Humanos na atualidade, uma vez que, mesmo após a existência e difusão de discursos que valorem esse campo, ainda há a violação e mesmo a negação de muitos direitos tanto em âmbito nacional quanto internacional. As motivações para que isso continue ocorrendo, conseqüentemente, são sempre as mais diversas possíveis indo desde problemas relacionados a imigração e seus respectivos desdobramentos à própria globalização, sem deixar de passar, obviamente, pela problemática do racismo no mundo contemporâneo.

Logo, visibilizar essa questão sem apresentar a forma como ela poderia ser superada na proposta do jogo não traria grandes possibilidades de mudanças de paradigma, uma vez que, ela continuaria sendo perpetuada. No entanto, visando justamente uma mudança de pensamento, segundo Vera Maria Candau (2008), se faz necessário que os Direitos Humanos sejam antes de tudo reconceitualizados no sentido de possibilitar, por exemplo, a superação entre o universalismo e o relativismo cultural. Por conseguinte, nesse jogo, há um diálogo claro com essas questões, sobretudo, ao permitir que os estudantes envolvidos possam repensar a prática do processo de escravização no Brasil, assim como, perceber o entrelaçamento cultural de forma horizontal e sem hierarquias e/ou projetos acabados. Isso

porque, ele possibilita ainda o deslocamento do estudante – ao sair da sua zona de conforto tendo a oportunidade de se reportar ao lugar de um indivíduo subalternizado – outras experiências desenvolvendo a concepção de que não há um padrão cultural estanque e finalizado e sim possibilidades de vivências distintas.

Por conseguinte, isso permite ainda ao estudante do Ensino Médio o contato com culturas dissociadas do padrão branco normatizado por boa parte da sociedade. O que gera aprendizagens significativas acerca das entrelinhas de funcionamento da sociedade que o cerca a exemplo do que ocorre com o multiculturalismo assimilacionista responsável, inclusive, pela invisibilização das diferenças culturais. Por ele compreende-se que na

sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização. (CANDAU, 2008. p. 50).

Dessa maneira, a compreensão acerca do mundo ao qual ele mesmo está inserido se torna menos surreal e dissociada da sua própria conjuntura possibilitando, por exemplo, diversas reflexões que, inclusive, extrapolam até mesmo o campo da história. Pois, permite aprendizagens sobre racismo, desigualdade social e má distribuição de renda, conflitos agrários, urbanização, migrações, escravização, liberdade e resistências, assim como, tantas outras que possam surgir em um dado contexto.

Consequentemente, o discente que for oportunizado a se aventurar nas experiências de Baquaqua no contexto África, Américas e Europa poderá, principalmente, desenvolver o entendimento acerca da “inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU, 2008, p. 51) o que, por sua vez, permeia o próprio processo de formação sociocultural ou em outras palavras, a interculturalidade. Dessa forma, ele poderá ainda perceber a inconsistência e inadmissibilidade de um dos pilares que supostamente sustentam o racismo moderno que seria justamente o da hierarquia entre culturas. Não obstante, quando se pensa numa proposta didática como essa se tem por objetivo oportunizar, sobretudo, o diálogo em detrimento de uma pseudo tolerância no espaço escolar além do simples cumprimento da legislação específica. Como afirma Vera Maria Candau, se pretende construir

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAUI, 2008, p. 52).

Conseqüentemente, isso representa uma grande contribuição no que se refere à possibilidade de se conceber a História como campo do saber capaz de gerar empatias. Ademais, também constitui um elemento de demasiada importância na formação de sujeitos cujas identidades estejam aptas ao convívio dialógico em uma sociedade cada vez mais diversificada. Assim como, também é possível entender que as aulas de história podem ser um importante espaço de reconhecimento do estudante para com a sua própria biografia o que, conseqüentemente, viabilizaria a formação de uma espécie de consciência ética, principalmente, pela possibilidade de se trabalhar tanto com temáticas específicas dessa disciplina quanto de outras com novas abordagens e, por conseqüência, interdisciplinares a exemplo do preconceito, do racismo, da discriminação, da igualdade de gênero e da sexualidade (AZEVEDO, 2011).

Não menos importante, tendo por base a leitura dos PCN do Ensino Médio, essa proposta permite ainda “o estudo de novos temas, [...], alterando concepções calcadas apenas nos ‘grandes eventos’ ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de ‘carne e osso’” (BRASIL, 2017, p. 21) além de colaborar decisivamente com a formação da identidade estudantil ao possibilitar a reflexão acerca da atuação do indivíduo “nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro” (BRASIL, 2017, p. 22).

Para tanto, ainda em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio referentes ao Ensino de História, no que se refere às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante, torna-se evidente o seu crescimento em termos de representação e comunicação, uma vez que, sua capacidade de crítica, análise e interpretação de diversas fontes com o devido reconhecimento das diferentes linguagens e agentes sociais fazem parte da rotina do jogo. Isso, conseqüentemente, pode desenvolver a sua própria capacidade de produção de “textos analíticos e interpretativos sobre os processos

históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico” (BRASIL, 2017, p. 28). Já no que se refere à investigação e compreensão, é possível inferir ainda que esse mesmo estudante seja capaz não apenas de relativizar as concepções de tempo (curta e longa duração) e periodização estabelecendo relações de continuidade/permanência e ruptura/transformação, mas, sobretudo, de “construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos” (BRASIL, 2017, p. 28). Dessa forma, atuando de modo contundente na construção da memória social a partir da análise e crítica dos “lugares de memória” legitimados pelo corpo da sociedade. Por fim, no que tange à contextualização sociocultural, imagina-se como possível o saber plural sobre o fato de o discente estar situado historicamente em meio às produções culturais com plena capacidade analítica e de comparação de fatos sobre as diversas problemáticas tanto atuais quanto passadas a exemplo da escravização do ser negro e da permanência do racismo no Brasil, assim como, o saber “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado” (BRASIL, 2017, p. 28).

Não obstante, o jogo de tabuleiro criado a partir da biografia de Baquaqua busca agregar todos os valores supracitados criando, inclusive, uma atmosfera de imersão didática que transcende o mundo real – como deve ser a proposta de um jogo – mantendo a riqueza dos aspectos históricos não apenas da vida do biografado, mas, da própria conjuntura vivenciada por parte da África, pelo Brasil, pelos Estados Unidos, pelo Haiti, pelo Canadá e pela Inglaterra em meados do século XIX. Ademais, quando se fala em jogo de tabuleiro como proposta didática se propõe justamente outra possibilidade de ensino e aprendizagem que em geral é responsável por uma mudança de rotina significativa ao viabilizar a quebra do tripé mesa, cadeira e sala de aula permitindo ao estudante “a possibilidade de experimentar novas vivências que podem ajudá-lo a superar limites e preparar-se para os desafios impostos por uma sociedade ainda marcada por desigualdades” (AZEVEDO, 2011. p. 190).

Para tanto, a utilização do jogo “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico” em sala de aula representa uma proposta didática que faz uso de uma linguagem diversa ainda pouco difundida em boa parte das escolas da educação básica brasileira. Isso, sem fragilizar a importância do conteúdo histórico abordado que vai desde o ensino das relações étnico-raciais à até mesmo aspectos geográficos da África Ocidental. Contudo, vale ressaltar que para que esse tipo de proposta possa ser exitosa, se faz necessário que não apenas sejam utilizados

recursos didáticos diversificados, mas, que haja por parte do docente um planejamento que considere inclusive a realidade dos estudantes envolvidos com a atividade, assim como, o próprio domínio de conteúdos e conceitos teóricos a serem trabalhados afim de se evitar tanto a perspectiva do “conteúdo sem forma” quanto da “forma sem conteúdo” (CAIMI, 2015). Nesse sentido, focando no que se refere a um caminho para o saber que envolve forma e conteúdo, é possível admitir que – desde que os objetivos didáticos de um dado professor estejam bastante claros – ao utilizar esse jogo em sala de aula, poderão surgir várias construções teóricas, ressignificações e mesmo desconstruções conceituais.

A esse respeito, por exemplo, pode-se começar citando, a questão da demografia da escravidão (KLEIN, 2018). A julgar pelo próprio protagonismo masculino assumido pela figura de Baquaqua, assim como, pela presença de uma única mulher no universo do jogo representada por Maria da Costa, o professor poderá abordar o típico padrão das migrações África-Brasil que tinham como destino final o trabalho forçado no período retratado no jogo. Essa discussão, por sua vez, poderá resultar em toda uma gama de curiosidades e abordagens diversas sobre a formação da sociedade brasileira e do papel de homens, mulheres e crianças no mundo da escravização atlântica. Não obstante, questões como essas podem levar ainda a uma reflexão muito sagaz no diz respeito ao espectro das atuais desigualdades étnico-raciais no Brasil, sobretudo, se consideramos que de acordo com Klein,

Dada a concentração dos escravos e das pessoas livres de cor nas classes econômicas mais baixas e envolvidas diretamente com o trabalho manual, os escravos tiveram as maiores taxas de morbidade e mortalidade na população brasileira, com as pessoas livres de cor alcançando taxas melhores do que os escravos mas bem piores do que as vigentes na população branca (KLEIN, 2018, p. 199 - 200).

Além disso,

Os escravos que sobreviveram à disenteria e outras doenças da infância obviamente tiveram uma vida média de trabalho muito superior aos sete anos míticos. No entanto, não se deve esquecer que os escravos compunham quase exclusivamente a classe trabalhadora e sofreram com mais intensidade de lesões relacionadas ao trabalho, bem como de todas as doenças infecciosas e alimentares das quais padeciam os elementos mais pobres da população (KLEIN, 2018, p. 203).

Em seguida, outra questão que também pode ser discutida em sala de aula diz respeito à questão dos castigos físicos e da legislação (GRINBERG, 2018) à época da escravização no Brasil. Nesse sentido, compreende-se que essa era uma prática comumente utilizada

principalmente como medida exemplar que – em algumas ocasiões – servia inclusive de espetacularização pública a fim de se evitar que os exemplos daqueles seres humanos escravizados outrora praticados fossem replicados por outros indivíduos. Pois, “com ele os senhores propagavam o temor entre seus escravos, na esperança de produzir ‘obediência e sujeição’” (GRINBERG, 2018. p. 149). Dessa forma, diversas cidades não apenas possuíam como faziam funcionar a pleno vapor seus famosos pelourinhos que, na verdade, eram locais públicos onde muitos escravizados eram severamente castigados diante de uma multidão de pessoas que, inevitavelmente, se impactava com as cenas dantescas de violência gratuita. Lembrando que essa era apenas uma das formas de se castigar e punir nessa época, uma vez que, considerando o sentimento de posse e propriedade dos senhores proprietários de escravos é possível afirmar que não havia hora, local ou forma para praticar esses atos de agressividade. O próprio Baquaqua foi vítima da violência desse sistema por várias vezes e uma delas lhe marcou bastante, foi logo após uma fracassada tentativa de suicídio como ele mesmo nos conta:

Depois dessa triste tentativa contra minha vida, fui levado à casa do senhor, que atou-me as mãos por trás, juntou-me os pés e açoitou-me sem misericórdia, e bateu-me na cabeça e na cara com um pau; depois sacudiu-me pelo pescoço e bateu minha cabeça contra a ombreira da porta, causando dores e ferimentos nas frentes. As cicatrizes desse tratamento bárbaro são visíveis até hoje, e serão assim ao longo do meu viver (BAQUAQUA, 1997. p. 92).

Para tanto, a historiadora Keila Grinberg afirma ainda que uma das particularidades brasileira nesse quesito foi justamente a de não haver uma legislação específica que tratasse da situação dos africanos escravizados no país ficando a questão à mercê das definições “do livro V das Ordenações [que] regulava as ações consideradas criminosas, as penas e castigos passíveis de aplicação, além das regras processuais penais” (GRINBERG, 2018. p. 150) em geral. Essa legislação perdurou até 1830 quando foi revogada na ocasião da promulgação do Código Criminal complementado pelo Código do Processo Criminal de 1832. Para tanto,

com o novo código foram introduzidas algumas mudanças significativas. Primeiro, em relação aos tipos de crime, que passaram a ser três: crimes públicos, "contra a ordem pública instituída, o Império e o imperador" (revoltas, rebeliões ou insurreições, dependendo da abrangência); crimes particulares, "contra a propriedade ou contra o indivíduo"; e crimes policiais, "contra a civilidade e os bons costumes" (incluindo vadios, capoeiras, sociedades secretas, prostituição, crime de imprensa). Ao contrário do período colonial, em que as penas eram definidas com base no crime em si e na condição da vítima e do criminoso, no caso do Código de 1830 as penas eram definidas de acordo com a gravidade do crime perpetrado e variavam

de prisão temporária à pena de morte. Nesta ordem, a gradação das penas no Código Criminal de 1830 era a seguinte: prisão temporária, prisão temporária com trabalhos forçados, prisão perpétua, prisão perpétua com trabalhos forçados, banimento e condenação à morte. (GRINBERG, 2018. p. 152).

Com isso, infere-se que as penas aplicadas, por exemplo, levavam em conta principalmente aspectos como a condição do criminoso, da vítima e a natureza do crime (GRINBERG, 2018) o que, conseqüentemente, demarca uma clara desigualdade de jurisprudência entre pessoas brancas e negras. Logo, surge nesse momento na própria sala de aula, mais uma grande oportunidade para se discutir o espectro da desigualdade étnico-racial no Brasil de hoje, assim como, as principais mudanças do ponto de vista social e político proferidas pela Constituição de 1891 logo após o fim da Escravatura no Brasil em 1888.

Não menos importante que as abordagens propostas até o momento, é possível também tratar de forma bastante contundente da questão referente às cidades visitadas por Baquaqua, mais especificamente, o porquê de umas em detrimento de outras tanto no cenário nacional quanto internacional. Sobre isso, no que se refere ao Brasil, existem uma série de questões pertinentes que podem ser levantadas numa dada aula e uma delas diz respeito justamente “a rapidez da viagem desde a África, em comparação com o mesmo trajeto até o Caribe [o que], facilitava e barateava o trânsito de cativos e mercadorias, e diminuía a mortalidade na travessia atlântica, tornando relativamente simples trazer ‘negros novos’” (CARVALHO, 2018. p. 163). Estabelecidos nos principais centros urbanos brasileiros como Recife, Rio de Janeiro e Salvador, os africanos escravizados exerciam, por sua vez, as mais diversas atividades braçais – o que pode ser mais uma proposta de discussão – uns carregavam e descarregavam mercadorias tanto em portos quanto em ruas, outros trabalhavam em obras públicas e demais serviços urbanos, alguns realizavam comércio em pequenas quantidades, muitos desenvolviam atividades serviçais domésticas nas próprias residências senhoriais enquanto muitos “outros circulavam com bastante autonomia, ganhando por serviços prestados” (CARVALHO, 2018. p. 164). Estes eram chamados de escravos de ganho e geralmente permaneciam fora dos domínios dos seus senhores, porém, em prazos pré-determinados compareciam para realizar o pagamento que até então tinha sido estabelecido.

Para tanto, quando se pensa em algumas das regiões visitadas pelo protagonista do jogo outras motivações também podem ser destacadas. No caso do Haiti, o próprio Baquaqua elucida que esse foi um dos destinos escolhidos por ele após libertar-se porque – nas palavras dele – “teria o clima mais de acordo com o da minha terra, e corresponderia melhor à minha

saúde e aos meus sentimentos” (BAQUAQUA, 1997. p. 108). Todavia, como o período em questão se refere a algo entre 1848-1850, é possível conjecturar que essa afirmação dele tenha uma relação direta com o fato de esse país ter passado por um processo revolucionário de independência e, sobretudo, de ela ter sido liderada por ex-escravos ainda em fins do século XVIII. Sobre isso, Fontella e Medeiros afirmam que “em agosto de 1791, na região norte, a mais rica da colônia, inicia e generaliza-se a rebelião dos cativos” (FONTELLA; MEDEIROS, 2007, p. 65), ocasião em que o líder Toussant-Leverture foi elevado ao mais alto posto político do país (Governador-geral e comandante das armas) com um resultado bastante atípico para a época, que foi tanto a Independência política quanto a liberdade do povo independentemente da cor da pele.

Não obstante, apesar de Baquaqua acreditar que nesse mesmo período a Inglaterra também poderia ter sido um dos seus possíveis destinos acreditando que “quase todos os ingleses são amigos dos homens de cor e de sua raça” (BAQUAQUA, 1997. p. 108), talvez ele ainda não tivesse dimensionado as reais motivações sociais, políticas e econômicas que instigaram os britânicos a pressionarem os demais países pelo fim da escravidão em escala mundial. Ademais, Nova York também possui um papel preponderante na biografia de Mahommah, uma vez que, serviu como porta de entrada para a sua liberdade. Isso porque, a região norte dos Estados Unidos já havia abolido o regime de trabalho forçado em virtude da necessidade econômica do trabalho assalariado o que, por sua vez, lhe aproximaria do tão sonhado retorno à liberdade. No mais, essas são apenas exemplificações de algumas conjunturas acerca de algumas das localidades visitadas pelo biografado em meados do século XIX e que podem possibilitar toda uma gama de discussões teóricas com prováveis construções e ressignificações de conceitos ligados ao ensino de história no Ensino Médio.

Mais uma importante conversa referente a esse período da história da humanidade passível de ser trabalhado com estudantes da educação básica de nível médio se vincula não apenas às viagens transatlânticas, mas, às próprias condições em que elas eram feitas que é outro elemento presente no jogo! Para tanto, como afirma Jaime Rodrigues,

Para descrever um navio negreiro, dependemos de relatos de artistas e viajantes estrangeiros do século XIX. Da perspectiva do próprio escravizado, restaram poucas evidências sobre o que representou a travessia do Atlântico após o desterro, a separação da família, da comunidade, da língua, dos hábitos alimentares, da religião e dos poderes políticos na África.

Caso raro é o de Mahommah Gardo Baquaqua nascido por volta de 1824 em Grafe⁷, ao norte do atual Benim. É esse africano traficado que nos guia quando a questão é o navio negreiro: "Seus horrores, ah!, quem pode descrever?". Em sua autobiografia, Baquaqua ensaiou uma resposta, afirmando que quem veio confinado nos porões poderia narrar a experiência: "[...] senti-me grato à Providência por ter me permitido respirar ar puro novamente, pensamento este que absorvia quase todos os outros. Pouco me importava, então, de ser escravo: havia me safado do navio e era apenas nisso que eu pensava" (RODRIGUES, 2018, p. 362 – 363).

Consequentemente, como afirma o pesquisador supracitado, o relato de Baquaqua representa justamente a porosidade desse sistema não apenas do ponto de vista prático pelo rompimento que a conquista da sua liberdade representou em detrimento da escravização no mundo Atlântico. Mas, pelo próprio viés atípico que foge do que até então representa grande parte das informações historiográficas sobre o período. Não obstante, se sobreviver a essa travessia que como afirma o protagonista do jogo já não era nada fácil (até mesmo a quantidade de água diária ingerida era rigorosamente controlada), embarcar em um tumbeiro era motivo de pavor e uma possível sensação de euforia pela chegada em uma dada região logo cedia lugar ao medo e a insegurança. A discussão acerca dos navios e da respectiva travessia se mostra necessária principalmente para que não se crie uma visão idílica muitas vezes alicerçada pelo abrandamento da realidade proporcionada por algumas imagens de filmes que buscam representar esse contexto. Nesse sentido, excertos textuais como o descrito por Jaime Rodrigues podem servir como um importante instrumento de esclarecimento e conhecimento, principalmente, ao dizer que,

Navios negreiros podiam transportar de cem a seiscentas pessoas, conforme suas capacidades e tipologias. A superlotação e as condições insalubres dos porões, aliadas à dieta e à água racionadas a bordo, ajudam a entender a mortalidade dos africanos durante a travessia, que poderia durar entre um e dois meses e levar à morte até um quarto dos embarcados (RODRIGUES, 2018, p. 367).

Assim como, aqueles narrados por Baquaqua ao registrar o seguinte relato:

Fomos aremessados nus ao porão adentro, os homens apinhados de lado e as mulheres do outro. O porão era tão baixo que não podíamos ficar em pé,

⁷ Vale ressaltar que durante o desenvolvimento dessa pesquisa, o texto do historiador Jaime Rodrigues foi o único a se referir a Grafe como o local de nascimento de Baquaqua. Todos os outros materiais acessados nesse trabalho tratam sua cidade natal como sendo Djougou.

éramos obrigados a nos agachar ou a sentar no chão. Noite e dia eram iguais para nós, o sono nos sendo negado devido ao confinamento de nossos corpos. Ficamos desesperados com o sofrimento e a fadiga (BAQUAQUA *Apud* LARA, 1988. p. 272).

Diante do que já foi exposto até o momento e considerando, inclusive, a possibilidade de se trabalhar conceitos ligados ao ensino de história pela perspectiva micro, será que algum estudante já se perguntou sobre as condições de habitabilidade dos africanos escravizados no Brasil? Será possível estabelecer alguma conexão teórica entre as condições de moradia de ontem e hoje nesse país de marcantes desigualdades socioeconômicas? Eis que surge mais uma possibilidade de trabalho em sala de aula!

Para tanto, discutindo brevemente sobre essa questão, é verdade que

Em cada fazenda encontramos pavilhões compridos, com andar térreo apenas, separados em cubículos de 8 a 10 pés [*Fuss*, isto é, um total de 2,7 a 3,4 metros] de largura, tendo cada um sua saída para o pátio. É lá que moram os escravos; os casados, juntos num cubículo, os solteiros 2 ou 3 em cada peça, os homens separados das mulheres. Em geral, há pavilhões separados para os homens e para as mulheres (BURMEINSTER *Apud* SLENES, 1999. p. 150).

Embora o relato do viajante Hermann Burmeisnter seja referente a uma fazenda no Rio de Janeiro em 1851, ele nos fornece parâmetros para remontarmos as estruturas e acomodações das senzalas brasileiras durante o período escravista. Apesar de não muito drásticas, visto que não havia um padrão arquitetônico próprio e padronizado para as senzalas, tal construção poderia sofrer alterações físicas a depender da localidade de sua instalação. Elas poderiam ser do tipo “senzala-pavilhão” (descrita por Burmeisnter) ou “senzalas barracões” (encontradas por Tschudi no Município de Cantagalo no Rio de Janeiro em 1860) (SLENES, 1999, p. 150), ambas muito semelhantes, possuíam geralmente uma abertura no teto há aproximadamente 4 metros do chão cujo objetivo era o de iluminar e ventilar o ambiente diante da inexistência de janelas. Estas que, quando haviam eram quadradas reforçadas por grades e de tamanho pequeno. As senzalas possuíam ainda as “tarimbas” (locais destinados ao sono dos escravos [camas]) de aproximadamente 1 metro de largura para cada indivíduo ou para duas crianças ditas maiores, visto que, as pequenas dormiam com as mães, e enquanto umas possuíam telhados de palha outras já eram erguidas com tetos de telha.

Em algumas fazendas, existiam ainda alguns compartimentos extras que poderiam ser agregados ou não às senzalas destinados aos escravos casados que eram os barracos ou cabanas individuais. Sobre essas estruturas, os relatos de alguns viajantes também possuem

um papel de destaque e de acordo com Emílio Giglioli, os “escravos tinham “uma casinha por família””; isto é, “aqueles [escravos] de sexo oposto que estão juntos têm uma habitação separada e se dizem *casados*, os outros vivem misturados como qualquer animal doméstico [*sic.*]” (GIGLIOLI *Apud* SLENES, 1999. p. 157). Ainda sobre este aspecto, Francis Castelnau enfatiza que cada “par de cônjuges habitava um “domicílio independente”, enquanto “a maior parte dos outros [escravos] vivia numa grande casa dividida em quartos de seis pés [2,0 metros] quadrados [*sic.*], contendo cada um seis indivíduos”” (CASTELANAU *Apud* SLENES, 1999. p. 157).

Contudo, é preciso ressaltar que a existência de tais espaços ditos agregados não obscurece o caráter de repressividade e aprisionamento dos negros. Nem todas essas moradias possuíam se quer janelas ou entradas de ar e, diferentemente das senzalas norte-americanas (não que essas fossem melhores), elas eram trancadas durante a noite para evitar fugas, arruaças, festas e divertimentos sexuais. Sobre esse aspecto, Ribeyrolles afirma que “os escravos casados e solteiros – “dormiam” debaixo de chave como os condenados em nossas penitenciárias”. [...] Tal medida, [...] “tem por fim prevenir as evasões, os encontros de sedição ou de amor, as intemperanças e fadigas de trabalho”. (RIBEYROLLES *Apud* SLENES, 1999. p. 165). No entanto, esses são apenas alguns exemplos da variedade de moradias dos negros escravizados no Brasil que independentemente da estrutura de construção servem como um importante instrumento de auxílio à própria manutenção do sistema escravista.

Dando sequência a essa vicissitude de temas sobre a vida do ser negro no território nacional e que podem surgir a partir da utilização do jogo proposto, mais uma questão se mostra passível de arguição. E, ainda sob a égide de uma perspectiva que dê conta do ensino da história em escala reduzida e mesmo de cenas do cotidiano, o que devem saber esses estudantes, por exemplo, acerca das relações conjugais no Brasil oitocentista? Havia casamento entre esses escravizados?

Nesse sentido, entende-se por casamento, uma aliança, uma união entre duas pessoas com legitimação religiosa e/ou civil, porém, no caso de seres escravizados não havia essa oficialização parte de uma dada instituição social e ele acabava funcionando mais pelo viés de união de corpos. Portanto, diante dessa conjuntura, será que o matrimônio era uma prática comum no Brasil? O que levava os negros a buscarem ou não esses laços amorosos em meio a tantas tribulações? Será que estas eram situações bem vistas pelos senhores?

Primeiramente, é preciso lembrar que a escravidão brasileira se diferenciava da norte-americana, uma vez que, esta priorizava a formação de um núcleo familiar por acreditar que assim o indivíduo estaria menos propenso a fugas. Consequentemente,

Nos Estados Unidos a família do escravo tem de fato uma função econômica muito importante: ela serve como núcleo para a distribuição do alimento, das roupas, do alojamento. Como cria laços afetivos e responsabilidades novas, torna-se proprietária de sua casa e do terreno que a cerca, prende o escravo a seu senhor, à sua disciplina, a seu trabalho, e impede o desenvolvimento de uma consciência de classe. A partir do começo do século XIX, sobretudo, quando é abolido o tráfico negreiro, a família prolífica negra é o único meio que permite ao senhor esperar manter à sua disposição a mão de obra servil da qual necessita. Ora, a legislação da maioria dos estados escravistas norte-americanos proibia o casamento de escravos, mas o código das fazendas não respeitava tais interdições. Para o proprietário, a família nuclear, o casal com muitos filhos é uma necessidade econômica e nunca uma necessidade moral ou religiosa (MATTOSO, 1982. p. 125 – 126).

Já os senhores de escravos brasileiros eram, na maioria das vezes, contrários a formação das famílias negras em suas propriedades e isso se dava geralmente por alguns motivos: primeiramente, o tempo médio de vida de um escravo nas plantações não passava dos sete anos. Em seguida, para o seu proprietário, isso era tempo suficiente para que fossem cobertos os custos de compra e manutenção dele. Sobretudo, por considerar que as despesas com a criação de uma possível prole seriam muito mais altas e desnecessárias do que apenas a sua utilização, visto que, seria necessário esperar aproximadamente até os 10 ou 15 anos para utilizá-lo como mão-de-obra. Além do mais, a possibilidade da venda de um membro da família poderia ser uma situação bastante desagradável (MATTOSO, 1982).

Contudo, ainda é preciso lembrar que a estrutura familiar brasileira se manteve por muito tempo amparada nos pilares do patriarcalismo, ou seja, sob o controle do “*Pater Familias*” que reunia para si todo o controle dos demais membros da família incluindo os escravos domésticos ou não na condição de agregados. Logo, quanto maior fosse a família, maior seria a representação do poder do pai (Pater) o que, lhe proporcionaria evidências negativas quanto a gênese de novos núcleos familiares por representar uma ruptura de poder. Por fim, outro problema bastante recorrente era a escassez de negras em um território predominantemente masculino. Ainda de acordo ainda com Kátia Mattoso,

Essa falta de mulheres estimula o caráter temporário das ligações. O primeiro recenseamento oficial da população brasileira, que data de 1872, mostra que somente 10% dos escravos brasileiros eram casados ou viúvos. No campo, poucos escravos se casam, mas no meio urbano, segundo parece, o casamento entre escravos é tão frequente quanto na população livre: o

concubinato é praticado, já se disse, em todas as camadas sociais médias e baixas (MATOSO, 1982. p. 126).

É importante também ressaltar que muitas medidas eram adotadas pelos senhores proprietários de pessoas escravizadas para combater essa afetividade já que, em geral,

Nas fazendas, dormitórios de homens e de mulheres são separados e os encontros de casais, mesmo legalmente casados, são realizados furtivamente, durante a noite. A política dos senhores é tornar os contatos sexuais difíceis, mas não impossíveis. Assim foi que a poligamia africana foi substituída no Brasil por uma sucessão de ligações passageiras (MATOSO, 1982. P. 127).

Mas, se haviam tantos empecilhos no que diz respeito a esta formação familiar escrava e, não obstante, à estas formas de amorosidade, o que levava estes desvalidos de sorte a se arriscarem nos caminhos de um casamento que, diga-se de passagem, funcionava sob a ótica normativa do Senhor?

Segundo Robert Slenes, o casamento entre os escravos possui um fator significativo de ordem emocional e psicológica, pois tinha várias significações para os negros, dentre elas, está a de servir como consolo a uma vida árdua e cheia de atribulações em que castigos e punições são frequentemente empregados (SLENES, 1999. p. 149). Além disso, o casamento conferia ao escravo um sentimento de autonomia (ainda que limitada, na maioria das vezes, em precário acordo com seu senhor) do seu espaço físico, pois, conforme afirma Slenes, as experiências entre os casados e os solteiros eram bastante diferentes (SLENES, 1999). Assim, é possível inferir que o sentimento de união não está restrito apenas a uma determinada casta social; que não são unicamente as condições sociais e econômicas que limitam ou expandem a possibilidade de relações humanas. Pois, além de complexos, esses envolvimento rompem as barreiras das dificuldades numa tentativa incessante de busca do bem estar independentemente do fato de a moradia ser uma senzala já que isso poderia ao menos tornar a vida menos sem sentido nesse mundo de tantas desigualdades.

Contudo, vale ressaltar que estudos recentes sobre a escravidão no Brasil tem permitido o conhecimento a respeito de diversas temáticas por meio de variadas abordagens que até pouco tempo não renderiam mais que uma boa obra de ficção. Mas que, atualmente elucidam muitas problemáticas que por muito tempo foram deixadas de lado pela historiografia tradicional e que, conseqüentemente, podem render uma profícua discussão em sala de aula. Isso, através de uma substancial amplificação conceitual de conteúdos trabalhados para além de uma visão simplista da história, a exemplo das diversas formas de

vínculos sociais para além do casamento habitual; das mais variadas redes paternalistas e familiares; das infinitas possibilidades de relações entre clérigos e leigas escravizadas (COSTA, 2018) ou ainda da vivência de mulheres negras nesse mundo marcado por exclusão e patriarcalismo.

Sobre isso, o artigo intitulado “Rufina: uma escrava senhora de escravos em Pernambuco, 1853 – 1862” escrito pelo historiador Robson Pedrosa Costa pode ser tomado como um material de referência capaz de permitir que se conheça, dentre outras coisas, o papel feminino na sociedade escravista brasileira. Nele, o autor trata, sobretudo, da “posse de escravos por escravos e a noção de direito de propriedade a partir da concepção de cativos e libertos” (COSTA, 2018. p. 109) tomando como ponto de partida algumas das experiências de vida bastante peculiares de Rufina Maria Manoela. Ela que foi uma mulher negra escravizada, proprietária de escravos e que se envolveu em uma emblemática trama judicial contra o Fr. Manoel da Conceição em um caso que abarca assédio sexual, injúrias, ameaças e a própria destruição de sua casa de pedra e cal edificada por ela mesma ainda enquanto cativa na Fazenda de São Bento pertencente ao Mosteiro de Olinda a mando do referido Abade desse mosteiro. O que, por sua vez, é feito não sem antes possibilitar a partir de um breve panorama biográfico a compreensão acerca da sua “transição do cativo para a liberdade; redes familiares; hierarquias sociais e precariedade da liberdade” (COSTA, 2018. p. 110). Além disso, o artigo em questão permite ainda uma melhor compreensão sobre o espectro de violência que abrangia o universo feminino da época independentemente da função que a mulher desempenhasse ainda que fosse liberta, principalmente, quando se tratava daquelas cuja herança africana era evidenciada pela cor da pele. Vale ressaltar, inclusive, que muitas delas – em situações de violência tanto física quanto psicológica – tinham a sua liberdade questionada de forma irregular o que acaba por gerar uma reescravização ilegal (COSTA, 2018).

Não obstante, essas são apenas algumas das possibilidades temáticas que podem ser abordadas em sala de aula a partir do jogo “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico” que tem como enredo principal um tema da história que por mais trabalhado que seja jamais se esgotará. Logo, os caminhos oportunizados ao professor nessa seção visam principalmente gerar sensibilidades para com os múltiplos cenários de enfrentamento do tema que vão muito além do processo de escravização versando, inclusive, sobre as relações étnico-raciais no

ensino de história e a conseqüente convivência dialógica entre as cada vez mais visíveis identidades e diferenças na sociedade brasileira (SILVA, T., 2014).

4.2 ALGUMAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS A PARTIR DAS CARTAS DE EVENTOS DO JOGO

Todo jogo carrega consigo diferentes percepções e conceitos que abarcam tanto realidade quanto ficção. Esses, por sua vez, em geral estão contextualizados e imbuídos nas mecânicas de funcionamento. A compreensão acerca disso ajuda a entender a intencionalidade do jogo enriquecendo, inclusive, a experiência sensorial do jogador conforme ele se desenrola na apresentação de suas ideias; de como se formulam estratégias para vitória; da maneira pela qual se conquista os novatos não apenas no que se refere ao respeito às regras, mas, mediante a intencionalidade de rejogabilidade, sobretudo, porque permite a combinação entre diversão e uma possível construção de algum tipo de conhecimento.

Em “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico”, essa visão de mundo é apresentada, principalmente, através das cartas de evento. Em uma breve explicação de sua mecânica, sempre que um jogador começa seu turno, ele deve puxar uma carta do baralho de cartas de eventos da região onde se encontra. Cada carta contém um evento distinto que pode beneficiar o jogador com alguma melhoria ou uma recompensa mais sólida como mercadorias, moedas ou pontos de experiência. Porém também existem cartas que de certa forma representam intempéries e maiores dificuldades ao jogador a exemplo do que também ocorreu com os personagens representados no jogo.

Mais do que norteadores de possíveis jogadas ou pequenas punições para um jogador azarado, essas cartas são em grande parte a forma como o jogo apresenta as mais diferentes nuances da realidade que busca retratar. Para tanto, extrapolando a própria jornada do protagonista Baquaqua, as cartas apresentam possibilidades que vão além de um simples e essencialista retrato da realidade contida na autobiografia de Mahommah Gardo Baquaqua e acaba por possibilitar múltiplas aprendizagens a partir de cidades que fizeram parte de sua vivência no mundo atlântico. Há ainda a presença de outros personagens que são citados em seu relato e ela se alicerça na visão de que todos, mais pela habilidade do que pela sorte poderiam ter tido destinos diversos das realidades as quais estavam imersos. Não obstante, é a partir desse quesito que a temática da liberdade mais se apresenta, em que a precisão histórica

não se detém em representar “o que aconteceu” e sim “como aconteceu” ou ainda em “como poderia ter acontecido”. Não obstante, isso é ilustrado de maneira divertida e, porque não dizer, caótica, durante a fase em que cada jogador precisa puxar uma carta demarcando o início do seu turno.

Não obstante, as cartas de eventos são divididas por diferentes regiões do jogo. Ao todo são 100 cartas, com 46 relacionadas ao continente africano, 27 referente a América do Sul (mas precisamente o Brasil) e outras 27 que englobam os diferentes destinos da América Central, do Norte e da própria Europa relatados por Baquaqua. Vale ressaltar que essas cartas trabalham com diversos aspectos históricos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais a partir da trama do sujeito biografado. Elas estão fundamentadas, por sua vez, a partir de um contexto que flexibiliza a jogabilidade tornando-a dinâmica e divertida, extrapolando a ideia de um mero retrato ou representatividade da realidade. Como resultado, há a possibilidade de um grande enriquecimento teórico fruto de uma exaustiva pesquisa acerca de conceitos e fatos históricos com o intuito de agregar ou mesmo expandir o campo das possibilidades de aprendizagem histórica do jogo. O contexto de cada uma em geral é bastante diversificado apresentando justamente uma gama ampla de conteúdos históricos a serem trabalhados pelo professor que resolver utilizar esse instrumento como elemento da sua prática.

Contudo, a partir desse momento será possível perceber através de alguns exemplos dessas cartas de eventos, distintas possibilidades teóricas que se fazem presentes tanto em seus títulos quanto em suas descrições. Para tanto, vale ressaltar que apenas algumas cartas serão exemplificadas (principalmente pela dinâmica que norteia essa escrita), mas, que servem, inclusive, para orientar e mesmo abrir o campo de possibilidades de aprendizagem, contextualização e discussão de cada mundo representado pelas diferentes salas de aula em que esse jogo se fará presente. Por fim, vale enfatizar ainda que as cartas de eventos estarão localizadas em suas respectivas áreas de jogo: África, América do Sul, América Central, América do Norte e Europa, sendo estas três últimas tratadas como uma única área.

Contudo, a análise a seguir está embasada, sobretudo, no potencial didático relacionado a cada uma das cartas trabalhadas. E, embora a esmagadora maioria delas não estejam presentes nesse espaço de discussão, todas elas possuem contextos históricos e biográficos claramente elaborados com um incomensurável potencial didático a ser explorado a partir da prática docente e, por conseguinte da utilização do jogo em sala de aula.

4.2.1 Um professor e várias “cartas na manga”

Caravana Axanti: *Uma grande caravana de comércio que transportava ouro dos Axanti passou por você. Ganhe 2 metais.*

Entre as cartas de evento da África, é possível encontrar nessa de descrição bastante simples e de recompensa sólida o Império Axanti, surgido nos princípios do século XVIII e cujas atividades comerciais com ouro e especiarias, como a “noz de cola” (SILVA, A. 1994, p. 25), estabeleceram uma rede comercial bastante forte. Não obstante, a partir da leitura dessa carta, é possível iniciar uma discussão sobre as nações da África central, assim como, algumas das suas atividades que se encarregaram de moldar boa parte das relações entre os diversos povos da região. Consequentemente, ela está em clara consonância tanto com a temática representada quanto com as múltiplas possibilidades de desconstrução, ressignificação e construção de conhecimentos históricos. Em outras palavras, o conteúdo do texto ao qual ela faz alusão pode, dentre outras coisas, revelar para os estudantes envolvidos com essa atividade lúdica a percepção de que as diversas nações africanas possuíam um comércio bem estabelecido culminando, inclusive, numa rede de interação cultural bastante ampla a partir dos diferentes contatos estabelecidos na época. Consequentemente, essa sensibilidade teórica, no mínimo, representa uma notória possibilidade de desconstrução de preconceitos e estereótipos acerca da economia e sociedade de algumas regiões da África.

Caravana de Sokoto: *Seu personagem prosperou nos negócios realizados em Sokoto. Receba uma mercadoria a sua escolha.*

Não é preciso nenhuma pesquisa demasiadamente aprofundada para entender a importância das caravanas no comércio africano. O Califado de Sokoto, por sua vez, surgiu no começo do século XIX e era uma comunidade islâmica fundada por Osmã den Fodio que controlava boa parte da África Subsaariana durante o período narrado por Baquaqua (SILVA, A. C., 1994). Em virtude de suas extensões, era comum a passagem de caravanas comerciais com a bandeira do império muçulmano que florescia sobre os antigos territórios Hauçás e parte do norte de Iorubo. Por conseguinte, nessa carta é possível identificar um elemento histórico que embora trabalhe essencialmente com o contexto econômico, possui um importante prisma geopolítico e religioso e que pode gerar grandes discussões acerca da formação dos estados na África subsaariana além da influência muçulmana neste processo.

Auxiliar de Padeiro: *Seu personagem trabalhou em uma padaria e conhece as melhores ofertas de ingredientes. Em um lance de mercadoria, adicione 5 no resultado dos dados para ação Obter Mercadoria Alimento.*

Baseada no relato do próprio Baquaqua durante a fase em que ele conheceu a escravização no Recife por volta de 1845 ao ser vendido a um padeiro, essa carta que modifica a jogabilidade de maneira positiva para o jogador que a puxa, o ambientaliza com o contexto histórico brasileiro da época. Dentre outras coisas, ela pode demonstrar a relação que muitos artífices e pequenos comerciantes tinham com a sociedade escravista, assim como, aguçar uma profícua discussão acerca das profissões de um Brasil que ainda nem sonhava com a industrialização. Ela pode ainda despertar a curiosidade sobre a importância de algumas das atividades conhecidas e exercidas por escravos tanto no meio urbano quanto rural (CARVALHO, 2010) do Brasil oitocentista. Não obstante, o estudante pode, inclusive, inferir que aqueles que eram escravizados poderiam possuir uma importante rede de relacionamentos necessários à sua própria sobrevivência nesse mundo de exclusão e dominação branca, uma vez que, relações comerciais exigem constante interação social. Além disso, ele também pode compreender que para a sociedade da época o escravo era, sobretudo, uma ferramenta de trabalho de muito valor comercial podendo desenvolver desde atividades domésticas às ligadas ao mundo para além dos engenhos servindo como uma espécie de ferramenta de captação de recursos em benefício do seu senhor no emprego de uma mão-de-obra não remunerada.

Leis Intoleráveis: *A Inglaterra aumentou a carga tributária em todas as relações comerciais como medida extraordinária para equilibrar suas finanças. Guarde esta carta, na sua próxima atividade comercial, perca 4 moedas.*

Essa é uma carta bastante emblemática. Ela funciona como uma espécie de coringa, não no que tange à possibilidade de apresentar benefícios aos jogadores, mas, por carregar consigo uma infinidade de conceitos históricos que vão muito além da simples representatividade sobre a coroa britânica. Nesse sentido, é possível compreender que seu texto representa um momento da história de suma importância para a civilização norte americana já que foi justamente na ocasião da decretação das “Leis Intoleráveis” por parte da Inglaterra que os Estados Unidos da América ainda na condição de colônia inglesa aspirou ares de independência amparadas por fecundas ideias de liberdade. Conseqüentemente, torna-se claro a possibilidade do professor utilizar esse texto para suscitar discussões sobre a

História dos Estados Unidos e, conseqüentemente, a situação dos negros nesse país ontem e hoje já que “os ventos de liberdade de 1776 tinham cor branca” (KARNAL, 2007. p. 66), assim como, as próprias implicações para o ideário escravagista na época.

Doenças do Velho Mundo: *“Um novo surto de varíola assola a população haitiana e você também foi infectado por este vírus o que lhe atrapalhou nos negócios. Perca 3 moedas.”*

Essa carta faz referência a uma realidade comum da América Pré-Colonial e que, de modo geral, afetou os principais habitantes indígenas do Haiti. A presença de doenças como causa do extermínio das populações indígenas no processo de colonização da América, é um assunto que sempre tem um papel significativo na abordagem da parte destrutiva na primeira etapa do processo de globalização representado nesta época. Problematizar as relações estabelecidas entre colonos e indígenas é algo que é abordado em muitos contextos da História da América e pode levar os estudantes a questionar não apenas o papel que cada um possuía nesse contexto, mas, até mesmo o massacre biológico praticado pelos invasores europeus. Para tanto, cabe a ressalva de que essa carta pode ser trabalhada tanto pelo viés econômico quanto pelo cultural, econômico pela relação direta com o jogo no que se refere à perda de moedas durante uma partida e cultural justamente porque essa relação de prejuízo econômico se relaciona de forma direta com a questão trabalhada nela e que diz respeito, inclusive, processo de invasão e a conseqüente interação ainda que forçada entre as culturas de dominador e dominado.

Tutela do Imame: *Seu personagem foi colocado sobre as asas de um sacerdote maometano e educado no saber islâmico. Logo, receba 3 pontos de experiência.*

A religião é um dos aspectos culturais de bastante destaque nas sociedades africanas. Dentre elas, está o Islamismo que, diga-se de passagem, fez parte da vida de Baquaqua ainda durante a sua juventude e foi muito bem representado tanto através de sua figura paterna quanto fraterna. Ainda fazendo referencia ao seu título, vale ressaltar que *imame*, *imã* ou *imam* é um predicado tradicional geralmente ligado aos califas, sacerdotes ou estudantes de teologia da religião islâmica. Contudo, isso ilustra a expansão islâmica africana que foi bastante presente principalmente na formação dos estados nacionais do leste do continente e que, conseqüentemente, se conecta com a vida do biografado principalmente porque em determinado momento e antes da sua conversão ao cristianismo já nas Américas, era como seguidor dos preceitos maometanos que Baquaqua se identificava (LOVEJOY, 2002). Não

obstante, essa carta de valor ímpar possui um importante destaque no jogo por ser justamente através dela que o professor pode valorar uma discussão bastante salutar e atual no que se refere à liberdade, diálogos e conflitos entre as religiões na África, no Brasil, nas Américas e na Europa constituindo uma querela atemporal e ao mesmo tempo necessária. Para tanto, é possível ainda a partir da própria compreensão acerca da difusão do islamismo constante nessa carta de evento, se promover uma reflexão a respeito da fluidez ideológica e identitária de um determinado indivíduo que hora se vê como muçulmano, mas, que ao conhecer outras religiões e culturas se percebe como cristão. Nesse sentido, utilizando a figura de Baquaqua como elemento de referência, suas particularidades e suas experiências de vida extrapolam o campo reducionista da intolerância religiosa, ou seja, imagina-se que nenhum estudante faça objeção a ser representado em um jogo de tabuleiro por um indivíduo seguidor das ideias de Maomé ainda que ele próprio seja cristão, budista ou ligado a alguma religião de origem africana e, se isso pode ocorrer no jogo, abre espaço para a repetição dos fatos também na vida real.

Aprendizagem Dendi: *Seu personagem aprendeu a falar o dialeto Dendi de Songhay, que é muito difundido entre a comunidade muçulmana. Ganhe 5 pontos de experiência.*

Outra carta que aborda um importante aspecto cultural é a “*Aprendizagem Dendi*”, pois, além de se articular com a questão da linguagem, ela demonstra novamente a influência da religião islâmica nesse mundo. O dendi é um dialeto presente entre as línguas Songai em comunidades muçulmanas do noroeste da África próximas a corredeira do rio Níger. Este dialeto, por sua vez, é um dos vários que Baquaqua teve contato durante sua vida (LOVEJOY, 2002). Para tanto, é importante destacar que ao se trabalhar com áreas de dimensões continentais, a diversidade cultural e linguística nos parece uma fonte inesgotável de conhecimentos, questionamentos, curiosidades e dúvidas, sobretudo, porque longe de vislumbrar um mínimo processo de unificação cultural, as particularidades de cada região podem ser trabalhadas pelo docente de diferentes formas. A esse exemplo, pode-se destacar desde pesquisas na internet à aulas de campo a locais que, por sua vez, representem diferentes religiões e conseqüentemente, diferentes culturas e línguas como terreiros de candomblé, templos budistas, sinagogas e igrejas.

Marcado a ferro: *Seu personagem foi confundido com um escravo fugitivo sendo capturado e marcado a ferro. Envie-o para o Recife, perca um produto de cada mercadoria e encerre sua jogada.*

Essa é uma das cartas mais emblemáticas do jogo! Pois, faz referência a um dos momentos mais simbólicos da jornada de Mahommah Gardo Baquaqua, quando, em virtude de uma aparente inveja dos seus conterrâneos para com o status social que ocupa, ele é destinado à escravização no mundo atlântico restringindo assim a plenitude da sua liberdade na África.

Nesse sentido, no que tange ao processo de escravização do ser humano, o protagonista dessa história e do jogo possui uma experiência ímpar, sobretudo, porque a conheceu tanto na África quanto na América do Sul, mais precisamente, no Brasil. Para tanto, é justamente essa experiência que confere um grau de complexidade sem precedentes no que tange ao emaranhado das relações que envolvem a escravização do ser negro. Isso porque, de forma até então inusitada, Baquaqua consegue romper com as amarras desse sistema desumano por duas vezes o que, conseqüentemente, enaltece a sua capacidade de resistência (CARVALHO, 2010) e determinação. Estas que foram fundamentais para o seu próprio processo de letramento em árabe, português, espanhol e inglês já que em algum momento de sua vida se apropriar da cultura local representava a manutenção da sua vida em um patamar que ultrapassava o conformismo com a situação que lhe foi imposta.

Contudo, a abrangência didática que essa carta permite ao professor em sala de aula é ampla em virtude de evocar justamente reflexões sobre liberdades, formas de vida e concepções ideológicas, guerras tribais e do próprio papel da escravização que já se fazia presente no mundo africano em regiões que faziam parte do Império Songai e também da África setentrional como um meio efetivo de se livrar de desafetos, principalmente entre autoridades ou reis derrotados em guerras (SILVA, A. C., 1994). Ademais, ela abre espaço ainda para uma substancial discussão com os estudantes acerca dos diferentes espaços ocupados pela mesma pessoa em diversos contextos culturais e regionais o que, por conseguinte, pode gerar uma gama de ressignificações conceituais e mesmo a quebra de preconceitos ligados àqueles que são considerados diferentes e, geralmente, inferiores por não pertencerem à sua cultura.

Descida ao inferno: *Após se perder nas ruas de Londres, seu personagem acabou tendo que passar a noite em um sujo e decadente cortiço de “East End” o que lhe gerou uma grave infecção alimentar. Não execute ações neste turno.*

Segundo a historiadora Maria Stella Martins Bresciani (1989), Paris e Londres eram no século XIX locais onde a insalubridade era uma constante desde as ruas aos lares ou mais precisamente, aos cortiços. Em geral, eram justamente nessas duas cidades onde a pobreza resultante do alto grau de exploração do trabalhador demonstrava todo seu aspecto de miséria, promiscuidade, violência, prostituição, roubo e muita sujeira. A situação das crianças também não divergia daquela enfrentada pelos adultos e muitas delas vagavam “seminuas apodrecendo na sujeira, sufocadas em antros sem luz e sem ar” (BRESCIANI, 1989. p. 129). No entanto, não era apenas esse aspecto de atraso social que corriqueiramente entrava em contradição com o avanço que a Revolução Industrial representou à época, Londres tinha ainda o problema da poluição ocasionada pelo crescente número de fábricas e, diante desse caos urbano, a cidade passou a ser comparada a uma espécie de inferno na terra. Para tanto, o bairro de “East End”, não fugia a essa regra o que o fazia compor todo esse panorama de extrema pobreza e falta de higiene. Diante disso, é previsível que uma série de dúvidas suscite à imaginação dos estudantes e essa promissora curiosidade pode despertar o interesse deles para com temáticas que vão desde aspectos de cenas do cotidiano de pessoas da época aos impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e sócio ambientais da Revolução Industrial.

África Americana: *“Ao visitar o Haiti, seu personagem descobriu que o país se tornou uma verdadeira república negra nas Américas durante o processo de Independência em 1º de janeiro de 1804. Como benefício pela visita, ganhe uma ação extra neste turno”.*

A História do território que hoje demarca o Haiti, de longe perpassa longos períodos de paz e prosperidade social. Dominado e controlado pelos espanhóis desde o século XV quando passa a se chamar Hispaniola (1492-1647), a então colônia passa a pertencer à França ainda em 1647 recebendo o nome de Saint-Domingue (1647-1804). Isso, pelo menos até o processo de Independência já em 1804 (FONTELLA, 2007) em uma revolução que durou aproximadamente dez anos e que foi encabeçada por lideranças negras. Nessa circunstância, a ilha passa a se chamar Haiti tornando-se uma República, e logo depois Império, formada preponderantemente por negros que passam a ser os principais responsáveis pela administração e controle do local, ainda que boa parte da estrutura colonial estabelecida pelos franceses tenha permanecido após a Independência. Neste ponto, é muito interessante abordar como a força e a determinação dessa população - outrora escravizada - protagonizou não apenas a tomada do poder mas principalmente a formação do Estado haitiano que se tornou a nação pioneira a representar os ecos da África em solo americano. Logo, o protagonismo

negro representado por essa carta possibilita uma discussão muito pertinente no que se refere à possibilidade de desconstrução de estereótipos racistas e inferiorizantes que se encarregam de pôr o negro no lugar da subalternidade e subserviência. Essa perspectiva, conseqüentemente, não corrobora com o turbilhão de acontecimentos políticos que permearam a história do Haiti, sobretudo, se considerarmos o seu processo de dominação, escravização e extermínio. De todo modo, esse processo abarca o próprio contexto vivenciado por Baquaqua durante a sua escravização nas Américas, principalmente, quando se reflete sobre a forma como mesmo com tantas adversidades ele consegue tornar-se protagonista da sua própria história em um mundo marcado por tamanha exclusão.

Missões Mendi: *Seu personagem conheceu um grupo de missionários de grande destaque. Se tiver mais de três moedas, escolha uma cidade de qualquer lugar do mapa para viajar. Caso contrário, não execute ação nesta rodada.*

A missão Mendi representa um projeto de evangelização voluntária por parte de membros da Igreja Batista Americana durante o século XIX tendo como alvo a ação missionária em Serra Leoa, entre 1853 e 1854 (LOVEJOY, 2012). Até o presente momento, a Inglaterra é um dos últimos locais que se tem registro acerca da passagem de Baquaqua. Esse quesito, por sua vez, ressalta a potencialidade das possibilidades didáticas trazendo para o cenário da sala de aula àqueles que até então, pelas mais variadas razões, foram subalternizados na história da humanidade. Não obstante, o protagonista principal desse enredo corrobora com a perspectiva de trabalho que faz referência à possibilidade do que já foi alertado pela historiadora Kalina Vanderlei Silva ao propor o estudo de assuntos áridos da História a partir de “pessoas de carne e osso” (SILVA, K., 2009. p. 21) na tentativa de torná-los mais acessíveis. Ademais, outra característica dessa carta é a de conseguir articular discussões relativas ao impacto do proselitismo religioso protestante na construção identitária de parte de alguns povos que até então desconheciam completamente o cristianismo. Diga-se de passagem, não fosse o processo de conversão de Baquaqua a essa nova religião, talvez não fosse possível conhecer sua história, não que a sobrevivência dele nesse mundo atlântico esteja diretamente vinculada a isso, mas, principalmente pelas oportunidades que esse universo cristão lhe ofereceu em termos de letramento e contatos com o mundo.

Embargo Comercial: *Decretos de nações vizinhas impedem viagens intercontinentais. Nenhum jogador pode realizar viagens para fora do continente nesta rodada.*

Essa carta representa um momento político muito bem contextualizado com a complexidade dos emaranhados comerciais na história das negociações em meio ao Oceano Atlântico. Várias razões poderiam causar bloqueios no comércio ultramarino, mas uma em especial chama atenção não apenas por ser contemporânea à narrativa de Baquaqua, mas, também por representar parte da história responsável pelos próprios infortúnios que ele sofreu ao ser forçadamente retirado da sua terra natal. Trata-se do bloqueio anti-tráfico britânico na região costeira correspondente a Uidá, hoje parte da República de Benin que, inclusive, foi um dos possíveis destinos de Baquaqua após conhecer pela primeira vez ainda em solo africano a escravização que ocorreu em Zaracho (LOVEJOY, 2012). Logo, considera-se que essa seja uma carta muito importante para professores que desejem aprofundar as relações comerciais no ultramar do século XIX e como elas afetaram o processo da abolição da escravidão entre as diferentes nacionalidades do Atlântico desta época.

Lembranças de Viagem: *Seu personagem ouviu um relato sobre um ente querido falecido durante uma viagem o que lhe deixou entristecido. Em um lance de mercadoria, reduza 2 no resultado dos dados.*

Essa carta foi elaborada a partir da ótica do próprio Baquaqua durante sua travessia da África para o Brasil em um navio negreiro, cujos detalhes são ricamente descritos como um dos momentos mais sombrios de sua vida. Ela tem como pano de fundo o relato vivido por ele e justamente por isso ressalta as diversas possibilidades didáticas que podem ser abordadas em sala de aula não apenas do ponto de vista biográfico, mas, da própria perspectiva mais abrangente sobre esse período. Pois, a partir dela, o professor poderá promover várias discussões demasiadamente ricas sobre os horrores da escravização humana, do tolhimento de direitos e, inclusive, dos mecanismos de resistência que um cativo poderia adotar ou não como uma forma de sobreviver a esse mundo ainda que, alguns buscassem no suicídio uma forma de interromper seus sofrimentos.

Ao se abordar a questão da experiência humana a partir de Baquaqua para além de uma mera reprodução dos horrores da escravidão, se enaltece aspectos pessoais e humanos de um contexto ainda maior e que, por sua vez, aparece imbuído a sentimentos, culpas, receios, medos e diversos outros. E, estes podem ser justamente os elementos viabilizadores do tão necessário exercício da empatia, principalmente, a partir do conhecimento acerca do destino de muitas dessas pessoas escravizadas. Logo, é uma carta passível de grandes problematizações, inclusive, pelo fato de que mesmo em meio a tantas adversidades e tristezas

a vida de Baquaqua representa uma jornada extraordinária e que apesar dos reveses e de um final ainda desconhecido, demonstra a capacidade do indivíduo de resistir às mais variadas formas de opressão que lhe são impostas. No caso de Baquaqua, essa resistência foi capaz de manter vivo, por exemplo, o seu desejo de regressar à sua terra natal em condições muito melhores do que no começo de sua história (LOVEJOY, 2012).

Perigo nas águas: *Seu personagem conseguiu escapar de um hipopótamo, porém na fuga deixou cair sua bolsa de moedas. Perca 3 moedas ou não execute ações neste turno.*

Essa carta de descrição aparentemente simples pode representar um elemento de suma importância, sobretudo, no que diz respeito às caracterizações que geralmente são vinculadas ao vasto e complexo continente africano. Pois, além de viabilizar querelas sobre a fauna africana ela pode ainda demonstrar questões do próprio cotidiano dos habitantes da região próxima ao Rio Níger. Sobre isso, é possível identificar na fala de Baquaqua, por exemplo, alguns dos perigos enfrentados por aqueles que viajavam pelas diversas regiões desse território e que se estendem até mesmo aos dias atuais. Nesse sentido, falando de uma fauna exótica e temível, o protagonista dessa história destaca a figura dos hipopótamos que são considerados na atualidade os mamíferos terrestres mais mortais do mundo com uma média de aproximadamente quinhentas pessoas mortas por acidentes ocasionados por ano por esses animais (OGDEN, 2016). Contudo, essa carta constitui uma excelente proposta didática e que pode, inclusive, ser trabalhada de forma interdisciplinar a partir de elementos da Geografia, Biologia, Sociologia, História, Matemática (em virtude de dados estatísticos) e tantas outras disciplinas que o professor achar pertinente.

Intercorrências de Viagem: *“Seu personagem foi vítima de uma tentativa de escravização por um mercador de escravos sulista. Em um lance de sorte, role um dado, em caso de resultados de 1 à 3 você ficará uma rodada sem jogar”.*

Essa carta carrega uma enorme possibilidade de exploração didática, conceitual e histórica presente no jogo. Isso porque há uma passagem na biografia de Baquaqua já gozando de liberdade, na ocasião de uma viagem aos Estados Unidos sob a companhia da esposa do missionário Judd, em que ele foi confundido com um escravo quando houve uma tentativa de compra da sua pessoa. Diante disso, várias questões podem ser levantadas e discutidas em sala de aula como, por exemplo, a questão do preconceito racial substanciado pela cor da pele, a permanência do estereótipo da escravidão associado a pessoas negras e a

própria forma como as outras pessoas encaravam o processo de escravização do ser negro na época. Logo, a sensação deixada por esse episódio é a de que se comprava um escravo como se estivesse se comprando qualquer objeto em uma simples taverna.

A reflexão gerada a partir da leitura dessa carta, quando problematizada, pode despertar várias outras discussões, inclusive, atuais. Afinal de contas, em São Paulo, por exemplo, cerca de “48% dos negros dizem já ter sido revistados por policiais, contra 46% dos pardos e 34% dos brancos” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1997). Já no Recife, no ano de 2017, uma mãe demonstrou bastante indignação ao verificar que as atividades do livro didático utilizado por sua filha de cinco anos continham uma conotação claramente racista ao perceber que “os exercícios na publicação, da editora Formando Cidadãos, propõe que os estudantes circulem o lar em que as pessoas estão felizes, mostrando uma família negra triste e outra família feliz, de cor branca” (G1, 2017). Em suma, essas questões refletem de alguma forma o histórico do racismo no Brasil e, por consequência, há todo um trabalho a ser feito na tentativa de propor mudanças a esse panorama étnico-racial imerso em tantas desigualdades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o Ensino de História e a fertilidade do saber gerada por essa ciência é estar aberto a novas aprendizagens, novas descobertas, novas discussões, à construção de novos paradigmas e à própria destruição e reconstrução de muitas ideias que não dão conta mais de explicar a complexidade das relações sociais na atualidade. Nesse sentido, trilhar o caminho teórico percorrido pela História no devir do tempo possibilitou múltiplas compreensões acerca do entrelaçamento entre a época vivida e o advento de ideias germinadas por ela, ou vice versa.

Para tanto, muito mais que gerar aprendizagens para não se repetir os erros do passado, estudos dessa natureza corroboram com perspectivas que, inclusive, ultrapassam os limites da fiel (pseudo) narrativa dos fatos, da mera reprodução de uma sociedade capitalista e excludente e ainda do próprio desprezo de qualquer que seja a abordagem que possa evidenciar novas verdades. Dessa forma, cada vez que um historiador resolve refazer esses caminhos, ele descobre novas possibilidades na mesma medida em que acaba por destruir algumas falácias ideológicas de um tempo jamais recuperado.

Mas, o que se consegue com isso? A resposta a essa pergunta é, no mínimo, imbuída de muita complexidade e imprevisibilidade. Pois, isso depende justamente da intencionalidade de cada um daqueles que resolvem fazer a história, do lugar social ocupado por cada um deles, da estrutura do seu pensamento ou ainda da forma como ele interage com o meio em que vive. Conquanto, apesar desse campo aberto sobre as possibilidades de aprendizagens, é possível esperar pelo menos um patamar mínimo para aqueles que se dedicam à construção de novos saberes. E, é exatamente a partir desse prisma que esse estudo ganha fôlego, ao propor uma verdadeira mudança paradigmática e comportamental de milhares de estudantes que em muitos casos, por não conhecerem outros caminhos, acabam por simplesmente reproduzir diversas formas de preconceitos existentes na sociedade. Mais, precisamente, os que se interligam com questões referente às relações étnico-raciais.

Todavia, o que faz um professor de História se apenas reproduz de forma retórica fatos do passado? Nesse sentido, é possível compreender que o não questionamento sobre a sua prática, ou seja, a forma com que se exerce esse ofício, na maioria das vezes, cumpre um papel que não atende a praticamente nenhum dos interesses estudantis da sociedade atual. Além disso, vincula o estudo dessa disciplina a uma espécie de sucessão de fatos acabados de

tal forma a transmitir a ideia de uma história teleológica. Esse fato, por sua vez, acaba por reproduzir aquilo que demasiadamente se opõe a esse estudo que seria a invisibilidade dos sujeitos subalternizados, feitos de carne e osso e que possuem uma vivência histórica ímpar nesse universo imerso em diferenças e, infelizmente, desigualdades. Em outras palavras, se faz necessário o desenvolvimento dos saberes a ensinar, dos saberes para ensinar e ainda dos saberes do aprender (CAIMI, 2015) para que não se essencialize além de questões importantes do ponto de vista social, econômico, político e cultural, àquelas que fazem referência aos próprios sujeitos da história.

Para tanto, o docente que se recusa a ser antes de qualquer coisa um grande questionador de “verdades” estabelecidas, dificilmente conseguirá trabalhar, em se tratando de ensino das relações étnico-raciais, a perspectiva da forte chegada das ideias raciais no Brasil a partir do século XIX e a forma como elas influenciaram até os dias atuais, no desenvolvimento de uma sociedade marcada pelo drama do preconceito racial. Corroborando assim, no máximo, com a mera reprodução do famoso mito de uma racializada democracia e seus respectivos desdobramentos. Na verdade, é justamente a partir da crítica a essa construção que torna possível o ensino e a aprendizagem em meio às relações étnico-raciais no Brasil de forma a garantir a promoção dos direitos sociais àqueles que por diversas razões passaram por um ferrenho processo de exclusão e preconceito.

Por conseguinte, uma das formas de se atingir um objetivo demasiadamente desafiador como o de possibilitar o diálogo entre as diferentes identidades nesse país, pode começar justamente pelo debate acerca do currículo da história ensinada em sala de aula. Já que, na grande maioria dos casos, ele é trabalhado com ênfase em conteúdos estanques e europeizados que pouco ou nada dialogam com a realidade dos estudantes. Consequentemente, a necessidade de colocar em prática um currículo que enalteça práticas decoloniais promotoras tanto da alteridade quanto da identidade do ser, se faz urgente na educação básica e obviamente no ensino de história.

Nesse sentido, visibilizar um sujeito como Mahommah Gardo Baquaqua representa uma grande possibilidade de se decolonizar esse currículo prescrito, assim como, de promover a construção de novas identidades aptas ao diálogo em meio à tantas diferenças. Pois, a trajetória ímpar de sua vida que em diversas ocasiões logrou agruras e alegrias representa, principalmente, a ausência de um destino predestinado e traçado pelos africanos seja na

África, nas Américas ou na Europa propondo a promoção da igualdade através de uma mudança substancial curricular.

Mas, afinal de contas, o que podemos aprender a partir do estudo da vida de Baquaqua? Como essa abordagem pode ser capaz de viabilizar a desnaturalização de estereótipos racistas na sociedade atual? Diante desse panorama de indagações bastante importantes, é preciso entender que o estudo de cenas do cotidiano a partir de pessoas que vivenciaram situações de subalternidade e invisibilidade, no mínimo, representa um elemento gerador de empatias. O trabalho a partir de biografias permite olhares sobre um dado fato através de uma perspectiva outra que geralmente encanta pela singularidade do sujeito vivido em um dado contexto histórico. Isso permite, por exemplo, que professores de história possam se debruçar com mais fervor sobre os considerados conteúdos áridos dessa disciplina a exemplo da escravização no Brasil ou ainda do próprio racismo e da propagação de diversos tipos de preconceitos.

Consequentemente, não existe apenas uma forma de se viabilizar o ensino de história a partir da vida de pessoas de carne e osso. Esse trabalho poderia ser realizado através de uma peça de teatro, da produção de um curta-metragem ou ainda de outra criação artística. Mas, porque não romper com a ideia de que apenas na Educação Infantil há espaço para o lúdico, a brincadeira e a consequente transposição da vida real? Foi, justamente, a partir desse desafio acadêmico que nasceu “*Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico*”. Um jogo de tabuleiro criado através da história de sua vida, mas, que nem de longe representa um mero recorte da realidade e ainda consegue dar conta de diversos conceitos a partir do entrelaçamento entre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e questões dialogadas com campo teórico das relações étnico-raciais. O que, consequentemente, é feito a partir de elementos da História da África, do Brasil, dos Estados Unidos da América, do Haiti, da Inglaterra e que engloba, principalmente, assuntos referentes à escravização, liberdade, cotidiano, religiosidade, cultura e tantas outras possibilidades que o professor em questão julgar pertinente.

Contudo, o jogo criado possibilita ainda uma espécie de via de mão dupla no quesito possibilidades didáticas, pois, permite a sua utilização tanto partindo da teoria para a prática quanto do movimento inverso. Na primeira ocasião o professor pode elencar diversos elementos textuais presentes nas cartas de evento e na própria biografia do indivíduo em questão para executar a sua aula. No sentido inverso, ou seja, da prática para a teoria, o acaso e a imprevisibilidade pedagógica – não no sentido da falta de planejamento, mas, de liberdade

e protagonismo estudantil – podem ser uma chave para o sucesso justamente porque a construção, a ressignificação e a destruição de preconceitos por parte dos estudantes poderá ocorrer de forma livre o que, por sua vez, será capaz de gerar uma série de discussões praticamente infinitas acerca do ensino das relações étnico-raciais.

Não obstante, esse trabalho apesar de não preencher todas as lacunas deixadas por vários séculos de desigualdade e preconceito entre diferentes identidades, sobretudo, em relação àquelas ligadas de alguma forma à invisibilidade e subalternidade de minorias, constitui um caminho para novas possibilidades pedagógicas. Essas, mergulhadas em perspectivas que tornem o conhecimento histórico acessível aos estudantes do Ensino Médio no Brasil. Principalmente, de modo a dinamizar a rotina de uma sala de aula abrindo espaço para o lúdico e porque não dizer, do prazer em aprender.

Por fim, esse estudo deixa espaço ainda para o surgimento de diversas outras propostas que envolvam as temáticas abordadas ao longo do caminho percorrido. Principalmente, acerca do que foi defendido em termos de decolonização do currículo, do advento de linguagens alternativas aplicadas ao ensino de história, de caminhos possíveis para se gerar empatia para com o objeto estudado a partir da utilização de biografias e do próprio campo da construção e utilização de jogos de tabuleiro em sala de aula. Logo, a partir do que foi viabilizado nesse trabalho, não seria surreal imaginar a riqueza representada por uma proposta curricular desenvolvida para todo o Ensino Médio construída de forma temática e, tendo para cada um desses temas um jogo de tabuleiro como pano de fundo, ainda que esses jogos não sejam criações autorais, mas, que faça uso dos já disponíveis no mercado o que, conseqüentemente, é plenamente possível.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. Disponível em: <https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf>. Acesso em 01/07/2017 às 19h02.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: Gonçalves, Marcia de A.; Rocha, Helenice Ap. de B.; Resnik, Luís; Monteiro, Ana M. F. da C. (Org.) **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. 328p.

ANDRADE, Débora El-Jaick. **O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história**. História & Ensino. Londrina, v.13, p.91- 106, set. 2007. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11646>>. Acessado em 28/10/17 às 19h32.

ANTONI, Edson. ZALLA, Jocelito. **O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagem em história**. In: Jogos e Ensino de História. Editora Evangraf LTDA. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>. Acesso em 08 de janeiro de 2017 às 13h42.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 67-73, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12321/8742>. Acessado em 01/07/2017 às 18h42.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias de tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

AZEVEDO, Crislaine Barbosa. **Educação para as relações Étnico-Raciais e Ensino de História na Educação Básica**. ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/1097>. Acessado em 31/08/18 às 00h35.

BAQUAQUA, Mahommah Gardo. **Biografia e narrativa do ex-escravo afro-brasileiro / Mahommah Gardo Baquaqua; tradução Robert Krueger**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. 139 p. (Série Prometeu).

_____. **Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua: um nativo de Zoogoo, no interior da África / [Tradução Lucciani M. Furtado]**. São Paulo: Uirapuru, 2017.

BARROS, José D’Assunção. **A Escola dos Annales e a crítica ao Historicismo e ao Positivismo**. Revista Territórios e Fronteiras V.3 N.1 – Jan/Jun 2010. Programa de Pós-

Graduação – Mestrado em História do ICHS/UFMT. Disponível em: <
<http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/56/55>>
 Acessado em 21/10/2017 às 16h12.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acessado em 27/08/2017 às 01h57.

_____. **Em três anos, Lei de Cotas tem metas atingidas antes do prazo.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544>. Acessado em 26/08/2017 às 12h.

_____. **LEI 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acessado em 30/09/2017 às 18h11.

_____. **LEI 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acessado em 26/08/2017 às 10h04.

_____. **LEI 12.711/2008**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acessado em 26/08/2017 às 13h33.

_____. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/proen/images/mp_746_ensino_medio_link.pdf. Acessado em 01/07/2017 às 19h07.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio.** Ministério da Educação. Brasília. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acessado em 31/08/2018 às 00h54.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 5ª ed. 1989 – (Tudo é história, 52). Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0B_xg4Qsh7lhEY0M5WjVpOE45TXc>. Acessado em 25/09/2018 às 22h51.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAIMI, Flávia Heloísa. **O que precisa saber um professor de História?** História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>> Acessado em 22/10/2017 às 14h22.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> Acessado em 31/08/18 às 00h46.

CARVALHO, Marcus. J. M. de. **Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850** – 2ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

_____. Cidades escravistas. In: SCHWARCZ, Lilia M. GOMES, Flávio. (Org.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade** – 50 textos críticos. Companhia das Letras - EDITORA SCHWARCZ S.A. Rua Bandeira Paulista, 702, cj. 32 04532-002 - São Paulo - SP. 2018. p. 162 – 169.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios - dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acessado em 07/11/2017 às 22h36.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michael. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COSTA, Róbson Pedrosa. **Rufina: uma escrava senhora de escravos em Pernambuco, 1853-1862**. Rev. Bras. Hist. vol.38 no.79. São Paulo set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v38n79/1806-9347-rbh-38-79-109.pdf?fbclid=IwAR1EnFDQKJ4HCXBkU1QseHZCEOL-cBwRrLyj2_oq-rPBvnbDiQI4foE0oU>. Acessado em 15/01/19 às 15h57.

COUTO, Mia. **Poemas escolhidos**. 1ª- ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FERMIANO, Maria A. Belintane. O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História? **Revista História Hoje**. ANPUH. vol. 3. n 07, julho 2005. Disponível em: <http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=7>. Acessado em 28/10/17 às 19h27.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Do dever de memória ao dever de história: um exercício de deslocamento. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida. ROCHA, Helenice. REZNIK, Luís. MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro : Editora FGV, 2012. 328 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da Língua portuguesa** 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Negros são mais abordados e agredidos**. Disponível em:< <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff060402.htm>>. Acessado em 28/09/2018 às 16h15.

FONTELLA, Leandro Goya. MEDEIROS, Elisabeth Weber. Revolução Haitiana: o medo negro assombra a América. **Disc. Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 8, n. 1, p. 59-70, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1669>. Acessado em 01/09/2018 às 00h04.

FORTUNA, Tânia Ramos. A sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (Org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164. Disponível em: < http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>. Acessado em 28/10/2017 às 19h24.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Itamar. OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. Ensino de História e formação da consciência crítica. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: CRV, 2016. 556 p.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o ensino de história. In: _____.; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf LTDA, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>. Acesso em 08 de janeiro de 2017 às 13h42.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. 172 p.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: _____. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

GRINBERG, Keila. **Castigos físicos e legislação**. In: SCHWARCZ, Lilia M. GOMES, Flávio. (ORG). Dicionário da Escravidão e Liberdade – 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 149 – 154.

G1. **Mãe denuncia racismo em livros didáticos utilizados em escola do Recife**. Disponível em: < <https://g1.globo.com/pe/pe-noticias/noticia/mae-denuncia-racismo-em-livros-didaticos-utilizados-em-escola-do-recife.ghtml>>. Acessado em 28/09/2018 às 16h10.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JESUS, Fernando Santos de. **O “negro” no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03**. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847234/mod_resource/content/1/JESUS%2C%20Fernando%20Santos.%20O%20negro%20no%20livro%20did%C3%A1tico%20de%20hist%C3%B3ria%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio%20e%20a%20Lei%2010.63903pdf. Acesso em 12/11/2017 às 17h53.

KARNAL, Leandro. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI – São Paulo : Contexto, 2007**. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4170356/mod_folder/content/0/HIST%C3%93RIA%20DOS%20ESTADOS%20UNIDOS.pdf?forcedownload=1>. Acessado em 24/09/2018 às 9h30.

KLEIN, Herbert S. **Demografia da Escravidão**. In: SCHWARCZ, Lilia M. GOMES, Flávio. (ORG). Dicionário da Escravidão e Liberdade – 50 textos críticos. Companhia das Letras - EDITORA SCHWARCZ S.A. Rua Bandeira Paulista, 702, cj. 32 04532-002 - São Paulo - SP. 2018. p. 193 – 204.

KOSELLECK, Reinhart. **“Espaço de experiência e horizonte de expectativa”** In: _____. Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RJ, 2006, 305-327.

LARA, Hunold Silvia. Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua. **Revista Brasileira de História**. Volume 08, N. 16. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3686. Acessado em 05/10/2018 às 21h15.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 3ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1994. 475p.

LOVEJOY, Paul E. Identidade e a miragem da etnicidade a jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas. **Afro-Ásia**, núm. 27, 2002, pp. 9-39. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21031/13630 Acessado em 21/11/2018 às 14h47

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** Disponível em: <http://fasab.udistrital.edu.co:8080/documents/98864/162adaf2-c005-4028-88ba-d4b7b056c571>. Acessado em 30/09/17 às 15h19.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser Escravo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a história na sala de aula. In: **Jogos e Ensino de História.** Editora Evangraf LTDA. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>. Acesso em 08 de janeiro de 2017 às 13h42.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, Identidade e Diferença. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (Org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades.** Cidade do Porto: Porto Editora, 2002.

OGDEN, Lesley Evans. **Por que você deve temer a risada de um hipopótamo.** Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/revista/vert_earth/2016/02/160204_vert_earth_hipopotamos_perigos_rw. Acessado em 25/09/2018 às 16h51.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**[online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>> Acessado em 30/09/17 às 18h09.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In:_____.;_____ (Org.). **Jogos e Ensino de História.** Porto Alegre: Editora Evangraf LTDA., 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>. Acesso em 08 de janeiro de 2017 às 13h42.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História. DOI10.5216/o.v15i1.34727. **OPSIS**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 88-100, abr. 2015. ISSN 2177-5648. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/34727#.WfUHSmiPLIU>>. Acesso em: 28 out. 2017. doi: <https://doi.org/10.5216/o.v15i1.34727>.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco.** 2013. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/4171/historia_parametros_efm2013.pdf. Acessado em 01/06/2017 às 23h12.

ROCHA, Helenice. **Problematizando a organização do ensino de História**. Simpósio Nacional da Anpuh Paraíba, 2003. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo2.pdf>>. Acesso em 05/10/2018 às 13h42.

ROCHA, Helenice. REZNIK, Luís. MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. 328 p.

RODRIGUES, Jaime. Navio Negroiro. In: SCHWARCZ, Lilia M. GOMES, Flávio. (ORG). **Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 362 – 369.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 194 p.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Rio de Janeiro: Pallas; 2002. p. 130.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora Evangraf LTDA, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>. Acesso em 08 de janeiro de 2017 às 13h42.

_____. **Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula**. In: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora Evangraf LTDA, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>. Acesso em 08 de janeiro de 2017 às 13h42.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Depoimento [2014]. Entrevistador: Bruno Véras. Pernambuco: UFPE, 2014. **Baquaqua, biografias e o ensino de História**. Entrevista concedida ao Projeto Baquaqua. Disponível em: <http://www.baquaqua.com.br/>. Acessado em 20/10/2016 às 20h05.

SILVA, Alberto da Costa e. O Brasil, a África e o Atlântico do Século XIX. **Estudos Avançados**. Vol.8. Nº.21. São Paulo. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200003>. Acessado em 23/09/2018 às 18h27.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em 12/11/2017 às 16h04.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009, 224 pp.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed., 2 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Lucas Trindade. **Uma análise comparativa dos conceitos de subalternidade e racialidade**. Temáticas, Campinas, 23, (45/46): 127-154, fev./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/download/2318/1731+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acessado em 22/01/2019 às 15h18.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156p.

_____. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença**. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SLENES, Robert. **Na Senzala Uma Flor**: esperanças e recordações na Formação da Família Escrava. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001. Disponível em: <https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf>. Acesso em 12/11/2017 às 15h41.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – O MANUAL DO JOGO

Da subalternidade⁸ ao protagonismo assumido nas páginas da autobiografia registrada no cartório no Distrito de Michigan (EUA) em 21 de Agosto de 1854, Baquaqua representa a possibilidade de rompimento das amarras do processo de escravização no Brasil que perdurou por quase quatro séculos. Em “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico” a trajetória trilhada por ele em busca de liberdade⁹ ganha forma e possibilidades, e os jogadores que resolverem se aventurar nessa experiência ímpar terão que escolher – dentre as múltiplas opções de jogabilidade e caminhos – a melhor forma de viajar pelas principais cidades por onde ele passou de modo a adquirir cada vez mais pontos de experiência!

COMPONENTES E PREPARAÇÃO

Falta pouco para começar o jogo! A partir das informações disponíveis neste campo você começará a imergir no mundo da ludicidade através de “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico” que fugindo dos essencialismos clássicos acerca da história da África lhe proporcionará aprendizagem e diversão. Para tanto, é imprescindível entender os principais elementos do jogo.

⁸ Por subalternidade entenda-se o processo de hegemonia cultural, econômica, social e política por parte daquele que possui o poder definir e normatizar regras e costumes, ou seja, dominar hegemonicamente um dado grupo social (SILVA, L.T., 2015). Em geral, esse conceito se aplica, principalmente, às civilizações que passaram pelo processo de Colonização a partir dos séculos XIV e do advento das Grandes Navegações. Nesse sentido, os povos dominados nessas circunstâncias passaram a serem considerados também como subalternizados justamente por terem invisibilizados forçadamente os diversos elementos que demarcavam as suas respectivas identidades.

⁹ Segundo Kalina Vanderley Silva e Maciel Henrique Silva, a definição de liberdade está relacionada com a própria noção de escravidão, assim como, também possui uma variedade de sentidos que se vincularão diretamente com a sociedade e o tempo em questão. Contudo, como a conjuntura vivenciada por Baquaqua retrata o cenário de uma sociedade amparada por valores burgueses pós Revolução Francesa, é possível entender o verbete “liberdade” como sendo vigorante à contemporaneidade. Nesse aspecto, é possível entendê-la “como o individualismo, como a autonomia individual, que se materializa nas clássicas liberdades de ir e vir, de se expressar, de comprar e vender, de dispor de sua força de trabalho como melhor lhe convier. Tudo isso em um contexto de igualdade perante a lei. Na prática, tais liberdades são cerceadas por uma série de fatores: a pobreza, a desigualdade social, os aparelhos repressivos do Estado, entre outros” (SILVA, K., SILVA, M. 2009. p. 262). Todavia, vale ressaltar que esse conceito para Baquaqua poderia variar em relação a sua cultura e visão sobre a vida. Mesmo sendo difícil de precisar, pelas suas ações, a busca pela libertação dos grilhões da escravidão significava a busca pela liberdade (individual) que, por sua vez, pode ter chegado a seus ouvidos no processo de cristianização, ou mesmo antes, com as suas andanças pelo Atlântico.

OS SUJEITOS HISTÓRICOS

O jogo contempla quatro personagens: Baquaqua, Maria da Costa, José da Rocha e Jones. Vale ressaltar que os três últimos estão de algum modo, relacionados com alguma passagem da vida do protagonista durante as agruras do processo de escravização no Brasil oitocentista. Todos eles iniciarão no continente africano, mais, precisamente nas seguintes cidades:

- Baquaqua (Djougu)
- Maria da Costa (Kashna)
- José da Rocha (Sal-gar)
- Jones (Dohama)

Importante: Esses sujeitos históricos serão representados fisicamente no jogo através dos *meeples* que, por sua vez, poderão ser desde simples botões de roupas à miçangas de bijuterias contanto que sejam adquiridas duas peças de cada cor e/ou formato diferente para cada jogador para justamente poder diferenciar os personagens ficando a escolha desse item a critério do professor.

ALGUNS TERMOS E DETALHES

Termos de jogo:

Ação = Ação executada no turno do jogador.

Turno = Tempo para um jogador realizar ações. Geralmente, apenas uma ação é permitida por turno, mas cartas de eventos podem desencadear ações adicionais.

Rodada = A sequência de turnos de jogadores. Ao passar o turno de todos os jogadores, a rodada termina e começa uma nova.

Mercadoria = Um tipo de produto/recurso, usado para ações de comércio. Principal maneira de obter riqueza.

Observações importantes:

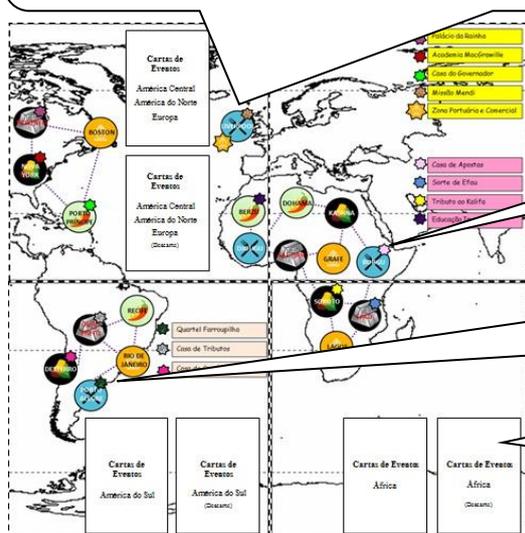
- a) Trata-se de um jogo que visa a obtenção de pontos de experiência para se conquistar a vitória. Logo, considera-se como justa a regra que permite que o jogador mais velho inicie a partida.
- b) Cada jogador poderá movimentar seu personagem por até dois territórios (cidades) interligadas por turno. A ação de movimentação é obrigatória, caso contrário, o jogador passará seu turno sem executar nenhuma ação.
- c) Todos os jogadores começarão com 8 moedas.
- d) O jogo necessita de 6 (seis) dados D6 para seu devido funcionamento
- e) Antes de iniciar o seu turno o jogador deverá buscar/retirar uma carta na pilha de cartas de eventos. As cartas de eventos são separadas por em regiões específicas do tabuleiro.
- f) Haverá um total de 100 cartas de eventos sendo quarenta e seis (46) cartas da “África”, vinte e sete (27) cartas da “América do Sul” e vinte e sete (27) cartas da “América Central, do Norte e Europa”.
- g) Para cada saída de um continente, de origem ou visitado, o jogador deverá comprar uma passagem numa zona (cidade) portuária e encerrar seu turno.
- h) Cada nova cidade visitada deverá ser marcada pelo jogador em seu tabuleiro individual. Nesse caso, para cada jogador, deverá haver um total de 24 peças/marcadores de mercadoria e de cidades visitadas que, seguindo os critérios dos *meepls* poderão ser desde simples botões de roupas à miçangas de bijuterias.
- i) Os jogadores realizarão ações comerciais obtendo e vendendo 4 tipos de mercadorias: **Alimentos, Tecidos, Especiarias e Metais**. Para isso, em uma cidade, devem escolher a ação: *Obter Mercadoria* (nome da mercadoria é definido por cidade).
- j) A quantidade de mercadorias coletadas (até 6) será definida num golpe de sorte através da rolagem de dois dados. Tal jogada é chamada “*lance de mercadoria*”. Resultados em números múltiplos: /2 Alimento, /3 Tecidos, /4 Especiarias, /5 metais.
- k) Algumas cidades possuem dupla ação. Estas, serão melhor trabalhadas na seção “IDENTIFICANDO AS CIDADES NO TABULEIRO CENTRAL” (pág. 128).
- l) Para que um jogador possa viajar para outro continente ele deverá comprar uma passagem intercontinental ao custo de 10 (dez) moedas em uma das cidades portuárias encerrando a sua jogada logo após a compra e sendo a sua viagem permitida apenas no próximo turno durante a sua ação de movimentação. Atenção: existem cartas de eventos que em certas ocasiões obrigarão um dado jogador a se retirar daquele continente.

- m) Para visitar uma cidade já ocupada por um jogador, o visitante deve pagar a ele o valor proporcional a mercadoria oferecida na cidade visitada. Nas cidades comerciais e/ou portuárias, por não haver mercadorias produzidas, não haverá tais cobranças, elas são consideradas zonas livres incluindo Liverpool.
- n) O final do jogo dar-se-á quando um dos jogadores conseguir visitar todas as cidades do mapa. No entanto, caso o professor que esteja utilizando o material julgue necessário, ele poderá adequá-lo à realidade da sua sala de aula e/ou ao tempo pedagógico disponível. Nesse sentido, o jogo poderá ser finalizado, por exemplo, quando um dos jogadores conseguir visitar todas as cidades que estiverem fora da África.

O TABULEIRO CENTRAL

Esta é a superfície do jogo, o local onde acontecerão as ações primordiais dos jogadores e conseqüentemente onde se desenvolverá a trama principal. Ela pode ser confeccionada/impressa em papel sulfite de 180g/m² que é facilmente encontrado em diversas papelerias ao custo aproximado de R\$ 10,00 um pacote com 50 folhas (brancas). O tabuleiro estará disponível para impressão na seção “Apêndices” e será dividido de forma modular, ou seja, serão quatro folhas que deverão ser recortadas de modo a se ficar apenas com a área útil conforme ilustração abaixo. Em seguida, pode-se fixar as quatro partes com fita adesiva larga através do seu verso.

Exemplo de cidade que possui mais de uma ação possível. *Obs:* Liverpool é a única cidade do tabuleiro que possui 3 possibilidades de ação, pois, serve como zona portuária, zona de produção de alimentos e “Missão Mendi”.



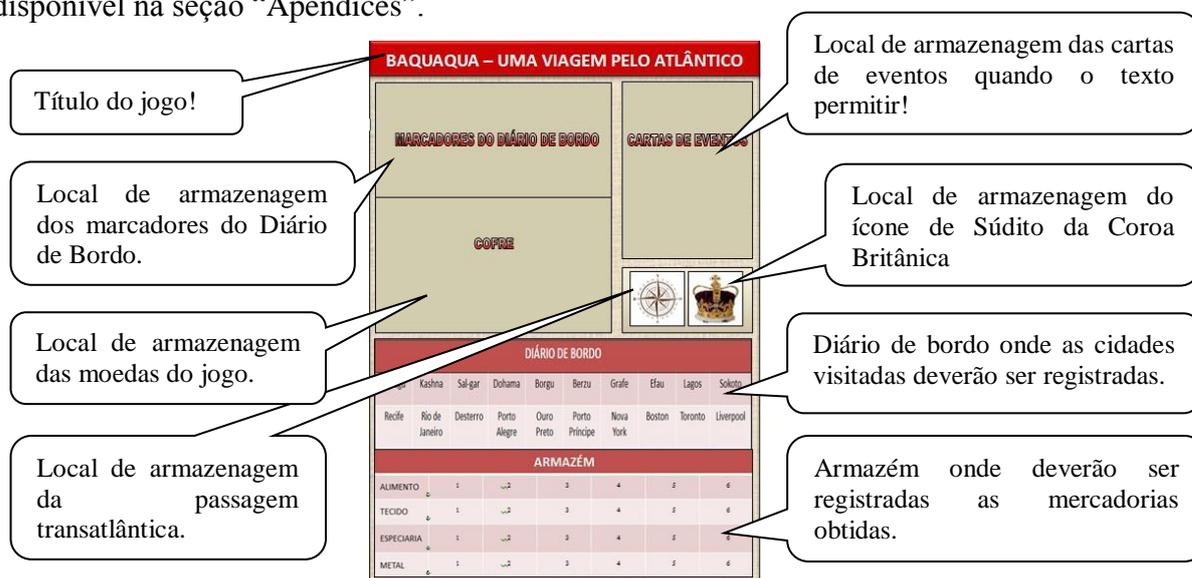
Símbolos que identificam as possibilidades de ação que as cidades possuem.

Cidades a serem visitadas pelos jogadores com identificação visual da ação de produção de mercadorias dentre outras (quando for o caso) que poderão ser executadas durante seu turno.

Local do tabuleiro onde as cartas de eventos deverão ser puxadas e descartadas.

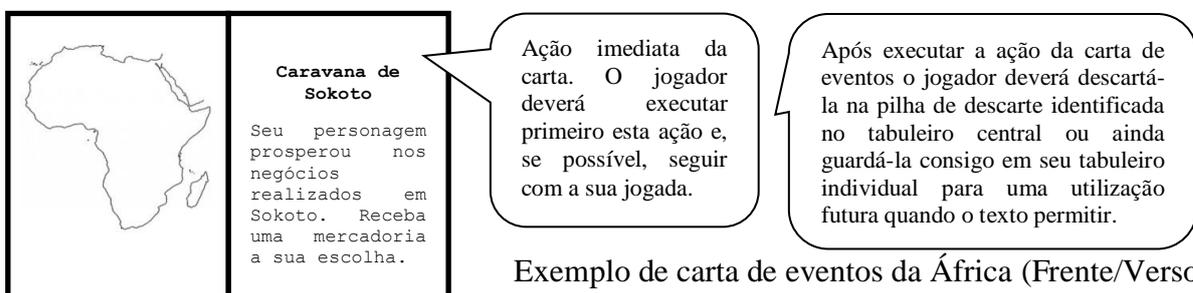
O TABULEIRO INDIVIDUAL

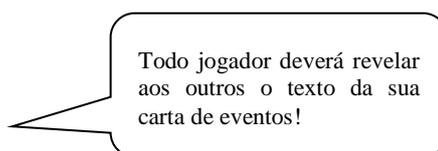
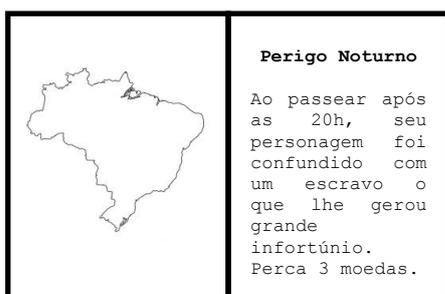
O tabuleiro individual é o local onde cada jogador deverá registrar suas ações, armazenar cartas quando permitido, assim como as moedas e a passagem transatlântica além de marcar as cidades visitadas por ele durante a partida o que lhe renderá muitos pontos de experiência ao final dela! Ele também poderá ser confeccionado/impresso em papel sulfite 180g/m² e está disponível na seção “Apêndices”.



CARTAS DE EVENTOS

Essas cartas representam um elemento fundamental no que tange tanto às possibilidades de ensino e aprendizagem quanto no que diz respeito à mecânica do jogo. Pois, sempre antes do início dos turnos, cada jogador deverá retirar a primeira delas correspondente à região onde se encontra a sua cidade visitada naquele momento já que para cada região do tabuleiro (“África”, “América do Sul” e “América Central, do Norte e Europa”) haverá uma pilha específica (Ex: caso o jogador A esteja na cidade de Grafe, ele deverá puxar uma carta do conjunto de cartas da África; se na vez do jogador B ele estiver no Recife ele deverá puxar uma carta referente ao América do Sul e se, na ocasião de seu turno, o jogador C estiver em Liverpool ele deverá puxar uma carta referente à América Central, do Norte e Europa).





Exemplo de carta de eventos da América do Sul
(Frente/Verso)



Exemplo de carta de eventos referente à América Central, América do Norte e Europa (Frente/Verso)

Vale ressaltar ainda que cada carta possui um evento diferente e seus títulos fazem referência a diversos elementos próprios da história que, por sua vez, se coadunam com o contexto vivido por Baquaqua quer seja da biografia quer seja de questões referente à História da África, do Brasil, do Haiti, dos Estados Unidos, da Inglaterra e mesmo do processo de escravização do homem durante a modernidade. Elas poderão trazer tanto bons quanto maus elementos para o jogador em um dado momento. Assim como, o tabuleiro central, elas podem ser confeccionadas/impressas em papel sulfite de 180g/m², em seguida devem ser recortadas individualmente, dobradas ao meio e coladas para ficarem ainda mais resistentes.

MOEDAS DO JOGO

As moedas de “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico” possuem um importante papel no cenário central, pois, representam justamente o que se compreende como “moeda de troca” entre mercadorias, passagens de navio e o próprio comércio da época. Elas também podem ser impressas em papel sulfite branco de 180g/m².

Importante:

Para um jogo com 4 (quatro) jogadores é recomendável a impressão e respectiva utilização de aproximadamente 80 moedas de prata, 60 moedas de bronze e 40 moedas de ouro. Ademais, é interessante ainda que as moedas possuam tanto o anverso quanto o reverso

que, por sua vez, podem ser o mesmo bastando imprimir a quantidade em dobro, recortar e colar as duas partes.



Moeda de bronze correspondente a uma unidade de dinheiro¹⁰



Moeda de prata correspondente a cinco unidades de dinheiro¹¹



Moeda de ouro correspondente a dez unidades de dinheiro¹²

PASSAGEM DE NAVIO



13

© Can Stock Photo / Makhnach

As passagens transatlânticas permitem aos jogadores a compra de bilhetes para que seus personagens possam se aventurar em outros continentes/territórios. Após comprada, ela deve ser armazenada – nunca de forma acumulativa – em região específica do tabuleiro individual de cada jogador até o momento de sua utilização. A exemplo de outros componentes do jogo, elas também podem ser impressas em papel sulfite branco de 180g/m² sem a necessidade de verso.

Importante:

As passagens de navio só podem ser compradas em cidades portuárias e ao custo de 10 (dez) moedas. Ela serve justamente para garantir ao jogador a sua viagem transatlântica que, conseqüentemente, só poderá ocorrer na rodada seguinte.

¹⁰ <http://www.moedaeselo.lel.br/peca.asp?ID=903819>

¹¹ <http://www.moedasdobrasil.com.br/moedas/catalogo.asp?s=100&xm=839>

¹² <http://odiarioimperial.blogspot.com/2017/02/peca-de-coroacao.html>

¹³ <https://www.canstockphoto.com> (c) Can Stock Photo / Makhnach

ÍCONE DE SÚDITO DA COROA BRITÂNICA

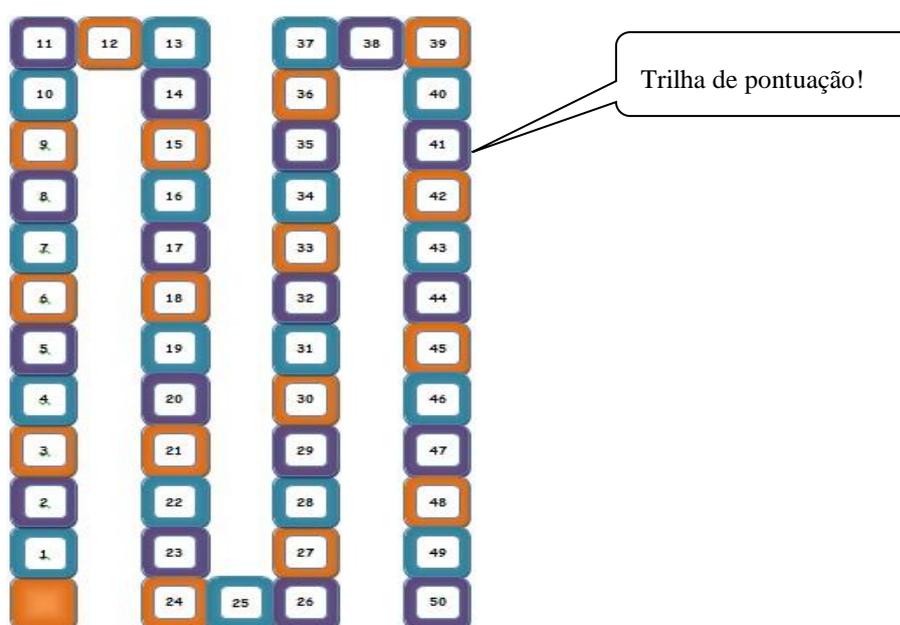


14

Ao visitar a cidade de Toronto, o jogador poderá executar a ação de “Súdito da Coroa Britânica”, através dela seu personagem passa a ter livre passagem pela cidade portuária de Liverpool (Para maiores detalhes ver “IDENTIFICANDO AS CIDADES NO TABULEIRO CENTRAL” na página 128). Depois de conquistada, ela deve ser armazenada em região específica do tabuleiro individual. A exemplo de outros componentes do jogo, elas também podem ser impressas em papel sulfite branco de 180g/m² sem a necessidade de verso.

TRILHA DE PONTUAÇÃO

A trilha de pontuação é o local onde os jogadores marcarão as pontuações individuais no decorrer e também no final do jogo. Ademais, com o intuito de se evitar possíveis confusões entre ter registrado ou não a pontuação referente a visitação das cidades do mapa, recomenda-se que essa pontuação seja computada somente após o final da partida para todos os jogadores.



¹⁴ <http://www.miguelalcade.com.br/joias/as-incriveis-joias-da-coroa-britanica>

CARTA RESUMO

Essa carta tem por objetivo simplificar as regras do jogo durante a partida servindo como uma espécie de resumo das principais ações que podem ser realizadas em cada uma das cidades do jogo conforme descrito nesse manual.

BAQUAÇA: UMA VIAGEM PELO ATLÂNTICO	
<i>Resumo de jogo - Ações e Cidades</i>	
Na África:	
1. Djonga: <i>Obter Mercadoria Alimentos.</i>	
2. Kashka: <i>Obter Mercadoria Tecidos.</i>	
3. Sal-gar: <i>Obter Mercadoria Metais.</i>	
4. Dokana: <i>Obter Mercadoria Especiarias.</i>	
5. Borgu: 1. <i>Casa de Aposar</i> - O jogador escolhe uma mercadoria de sua necessidade (exceto a mercadoria produzida no local) e considerando seu valor múltiplo, rola dois dados para a obtenção. Caso ele obtenha um "doce" no resultado dos dados, ele pode escolher entre uma passagem de navio, 12 moedas ou 6 (seis) pontos de experiência. 2. <i>Obter Mercadoria Alimentos.</i>	
6. Berna: Centro de comércio e educação musulmana. 1. <i>Educação Imam</i> - Pague uma oferta de seis (6) moedas ao Imam (Sacerdote Musulmano) e adquira 3 (três) pontos de experiência por participar de uma cerimônia religiosa musulmana. 2. <i>Obter Mercadoria Especiarias.</i>	
7. Efaa: 1. <i>Sorte de Efaa</i> - As intempéries geográficas de Efaa geram mudanças abruptas na sua sorte. Puxe uma carta de evento extra que substituirá a carta de evento anterior. Se a carta lhe for benéfica, receba 3 (três) pontos de experiência, se maléfica, perca 1 (um) ponto de experiência. Apenas a perda de ponto também se aplica ao jogador à sua direita. 2. <i>Obter Mercadoria Metais.</i>	
8. Sokoto: 1. <i>Tributo ao Califá</i> - Caso tenha um produto de cada tipo de mercadoria, ofereça-os como tributo ao Califá, pagando um de cada. Role um dado. Os resultados conferem as seguintes recompensas: "1" ou "2", 2 (dois) pontos de experiência; "3" e "4", 4 (quatro) pontos de experiência; "5" e "6", 6 (seis) pontos de experiência. 2. <i>Obter Mercadoria Tecidos.</i>	
9. Grafe: 1. <i>Comércio</i> - Venda suas mercadorias. O valor arrecado em moedas é igual ao valor múltiplo da lance de mercadoria para a mesma. 2. <i>Viagem Intercontinental</i> - Compre uma passagem por 10 (dez) moedas.	
10. Lago: Pequena <i>Cidade portuária</i> fora da rota de comércio de Sokoto. <i>Viagem Intercontinental</i>	
Na América do Sul:	
1. Recife: 1. <i>Deportado para o Recife</i> - Resultado do efeito da Carta de Evento "Mercado a Ferver". Seu personagem perde metade de suas mercadorias e permanece uma cidade sem jogar. Após isso, ele "foge" e volta a jogar. 2. <i>Obter Mercadoria Especiarias.</i>	
2. Rio de Janeiro: 1. <i>Comércio</i> 2. <i>Viagem Intercontinental</i>	
3. Desterro (Florianópolis): 1. <i>Casa de Comércio</i> - Role um dado. O número obtido corresponderá a mercadoria recebida (de 2 a 5, de acordo com o valor múltiplo de um lance de mercadoria). Um número "1" não lhe dará nada. Um número "6" lhe dará um produto de cada mercadoria além de 3 (três) pontos de experiência. 2. <i>Obter Mercadoria Tecidos.</i>	
4. Ouro Preto: 1. <i>Casa de Tributo</i> - Esta ação é passiva e obrigatória. Ao visitar esta cidade, é necessário pagar um tributo na forma de um produto de cada mercadoria ou 10 (dez) moedas. Caso contrário, o personagem visitante ficará preso por duas rodadas. Todavia, pagando o tributo ele recebe um bônus de dois dados extras na rolagem de <i>Obter Mercadoria Metais</i> (a rolagem será de quatro dados ao invés de dois) - Obs: Caso consiga pelo menos 3 (três) mercadorias "metais" ganhe 3 (cinco) pontos de experiência. 2. <i>Obter Mercadoria Metais.</i>	
5. Porto Alegre: 1. <i>Quartel Farraposilha</i> ou <i>Casa de Recrutamento Militar Voluntário</i> - Fique uma rodada sem jogar (seu personagem é recrutado para lutar pela Revolução Farraposilha) e ganhe 3 (três) pontos de experiência [Os pontos deverão ser contabilizados no turno seguinte antes de ser executada qualquer ação]. 2. <i>Obter Mercadorias Alimentos.</i>	
Na América Central, América do Norte e Europa:	
1. Porto Príncipe (Haiti): 1. <i>Casa do Governador</i>	
a) Trabalhe para o governador e receba 3 moedas.	
b) Trabalhe para um proprietário de terras e role um dado para receber uma mercadoria correspondente ao número da sorte.	
c) Contribua com 5 moedas para Missão Judd E receba 3 pontos de experiência. 2. <i>Obter Mercadoria Especiarias.</i>	
2. Nova York: 1. <i>Academia McGrawville</i> - Pague 10 moedas para matrícula. Receba 6 pontos de experiência. 2. <i>Obter Mercadoria Tecidos.</i>	
3. Boston: 1. <i>Comércio</i> - 2. <i>Viagem Intercontinental</i>	
4. Toronto: 1. <i>Casa da Rainha</i> - Pague 2 produtos de cada mercadoria e torne-se súdito da Coroa Britânica. Seu personagem sempre poderá viajar para Inglaterra e sair de lá sem precisar comprar passagem. 2. <i>Obter Mercadorias Metais.</i>	
6. Liverpool: 1. <i>Missões Mendis</i> - Tendo 10 (dez) pontos de experiência, viaje para a África sem custos e ainda recebe duas moedas de bronze, caso contrário, compre uma nova passagem. 2. <i>Obter Mercadoria Alimentos.</i>	

Carta Resumo do jogo

Observação: A exemplo de outros componentes do jogo, ela também pode ser impressa em papel sulfite de 180g/m². Após a impressão, recomenda-se que ela seja dobrada ao meio e colada de forma semelhante às Cartas de Eventos.

IDENTIFICANDO AS CIDADES NO TABULEIRO CENTRAL

Cidades são os campos de movimento onde o jogo se concentra. Cada uma delas corresponde a uma localidade para onde o jogador poderá movimentar-se respeitando o limite de até duas movimentações por turno, salvo ocasiões em que alguma carta de evento aumentar ou reduzir essa limitação. Elas possuem uma identificação simbólica com o respectivo nome em seu interior. Para maiores detalhes, segue:



15

Para tanto, vale ressaltar que cada uma delas oferece uma possibilidade de jogo diferente, tais como:

Na África

1. **Djougu:** Local de produção de Alimentos. **Ação:** *Obter Mercadoria Alimentos.*
2. **Kashna:** Local de produção de Tecidos. **Ação:** *Obter Mercadoria Tecidos.*
3. **Sal-gar:** Local de produção de Metais. **Ação:** *Obter Mercadoria Metais.*
4. **Dohama:** Local de produção de Especiarias. **Ação:** *Obter Mercadoria Especiarias.*
5. **Borgu:** Local de amplo Comércio e Adivinhação. **Ações:** 1. *Casa de Apostas* - O jogador escolhe uma mercadoria de sua necessidade (exceto a mercadoria produzida no local) e considerando seu valor múltiplo, rola dois dados para a obtenção. Caso ele obtenha um “doze” no resultado dos dados, ele pode escolher entre uma passagem de navio, 12 moedas ou 6 (seis) pontos de experiência. 2. *Obter Mercadoria Alimentos.*

¹⁵<https://icon-icons.com/pt/icone/piment%C3%A3o-pimenta-alimentos/68769>
https://www.iconfinder.com/icons/2309348/cartoon_cotton_decoration_fabric_roll_tailor_textile_icon
<https://pixabay.com/pt/metal-blocos-a%C3%A7o-36867/>
<https://icon-icons.com/pt/icone/cruzeiro-navio-ver%C3%A3o/61851>
<http://sistemas.cachoeirinha.rs.gov.br/extranet/vigilancia/sanitaria.html>

- 6. Berzu:** Centro de comércio e educação muçulmana. **Ações:** 1. *Educação Imame* - Pague uma oferta de seis (6) moedas ao Imame (*Sacerdote Muçulmano*) e adquira 3 (três) pontos de experiência por participar de uma cerimônia religiosa muçulmana. 2. *Obter Mercadoria Especiarias*.
- 7. Efau:** Cidade montanhosa de estranhos augúrios. **Ações:** 1. *Sorte de Efau* - As intempéries geográficas de Efau geram mudanças abruptas na sua sorte. Puxe uma carta de evento extra que substituirá a carta de evento anterior. Se a carta lhe for benéfica, receba 3 (três) pontos de experiência, se maléfica, perca 1 (um) ponto de experiência. Apenas a perda de ponto também se aplica ao jogador à sua direita. 2. *Obter Mercadoria Metais*.
- 8. Sokoto:** Principal cidade do Califado. **Ações:** 1. *Tributo ao Califa* - Caso tenha um produto de cada tipo de mercadoria, ofereça-os como tributo ao Califa, pagando um de cada. Role um dado. Os resultados conferem a seguintes recompensas: “1” ou “2”: 2 (dois) pontos de experiência. “3” e “4”, 4 (quatro) pontos de experiência. “5” e “6”, 6 (seis) pontos de experiência. 2. *Obter Mercadoria Tecidos*.
- 9. Grafe:** *Cidade portuária*, entreposto comercial português. **Ações:** 1. *Comércio* - Venda suas mercadorias. **O valor arrecado em moedas é igual ao valor múltiplo do lance de mercadoria para a mesma** (Ex: A venda de cada unidade metal renderá um total de 5 (cinco) moedas na ocasião da sua venda). 2. *Viagem Intercontinental* - Compre uma passagem por 10 (dez) moedas. No turno seguinte, você pode viajar para outro continente e realizar a ação da cidade visitada como se ela fosse do mesmo continente.
- 10. Lagos:** Pequena *Cidade portuária* fora da rota de comércio de Sokoto. **Ação:** *Viagem Intercontinental* - Compre uma passagem por 10 (dez) moedas. No turno seguinte, você pode viajar para outro continente e realizar a ação da cidade visitada como se ela fosse do mesmo continente.

Na América do Sul

- 1. Recife:** Cidade fortemente escravocrata. **Ações:** 1. *Deportado para o Recife* - Você não escolhe esta ação. Ela é resultado do efeito da Carta de Evento “*Marcado a Ferro*”. Seu personagem perde metade de suas mercadorias e permanece uma rodada sem jogar. Após isso, ele foge e pode se mover pelas cidades da América do Sul

- (Brasil) seguindo os critérios de movimentação do jogo. 2. *Obter Mercadoria Especiarias*.
2. **Rio de Janeiro:** Grande cidade portuária e centro de poder brasileiro. **Ações:** 1. *Comércio* - Venda suas mercadorias. O valor arrecadado em moedas é igual ao valor múltiplo do lance de mercadoria para a mesma. 2. *Viagem Intercontinental* - Compre uma passagem por 10 (dez) moedas. No turno seguinte, você pode viajar para outro continente e realizar a ação da cidade visitada como se ela fosse do mesmo continente.
3. **Desterro (Florianópolis):** Cidade com o comércio em expansão por investimentos do Império. **Ações:** 1. *Casa de Comércio* - Role um dado. O número obtido corresponderá a mercadoria recebida (de 2 a 5, de acordo com o valor múltiplo de um lance de mercadoria). Um número “1” não lhe dará nada. Um número “6” lhe dará um produto de cada mercadoria além de 3 (três) pontos de experiência. 2. *Obter Mercadoria Tecidos*.
4. **Ouro Preto:** Cidade rica em atividade mineradora. **Ações:** 1. *Casa de Tributo* - Esta ação é passiva e obrigatória. Ao visitar esta cidade, é necessário pagar um tributo na forma de um produto de cada mercadoria **ou** 10 (dez) moedas. Caso contrário, o personagem visitante ficará preso por duas rodadas. Todavia, pagando o tributo ele recebe um bônus de dois dados extras na rolagem de *Obter Mercadoria Metais* (a rolagem será de quatro dados ao invés de dois). Obs: caso consiga pelo menos 3 (três) mercadorias “metais” ganhe 5 (cinco) pontos de experiência. 2. *Obter Mercadoria Metais*.
5. **Porto Alegre:** Cidade em efervescente atividade política e conflitos revolucionários. **Ações:** 1. *Quartel Farroupilha* ou *Casa de Recrutamento Militar Voluntário* - Fique uma rodada sem jogar (seu personagem é recrutado para lutar pela Revolução Farroupilha) e ganhe 3 (três) pontos de experiência [Os pontos deverão ser contabilizados no turno seguinte antes de ser executada qualquer ação]. 2. *Obter Mercadorias Alimentos*.

Na América Central, do Norte e Europa

1. **Porto Príncipe (Haiti):** Importante centro político e econômico do Haiti. **Ações:**
1. *Casa do Governador* - Escolha uma ação entre três possíveis:
- a) Trabalhe para o governador e receba 3 moedas de soldo.

- b) Trabalhe para um proprietário de terras e role um dado para receber uma mercadoria (efeito similar ao da Casa de Comércio. *Ver Desterro, Florianópolis*).
- c) Contribua com 5 moedas para Missão Judd. O “relato” de sua história aos missionários lhe renderá 3 pontos de experiência.

2. *Obter Mercadoria Especiarias*

2. **Nova York:** Importante centro financeiro e educacional da América do Norte. **Ações:** 1. *Academia McGrawille* - Pague 10 moedas para matrícula. Receba 6 pontos de experiência. 2. *Obter Mercadoria Tecidos*.
3. **Boston:** Principal Cidade portuária dos EUA. **Ações:** 1. *Comércio* - Venda suas mercadorias. O valor arrecadado em moedas é igual ao valor múltiplo do lance de mercadoria para a mesma. 2. *Viagem Intercontinental* - Compre uma passagem por 10 (dez) moedas. No turno seguinte, você pode viajar para outro continente e realizar a ação da cidade visitada como se ela fosse do mesmo continente.
4. **Toronto:** Principal entreposto inglês nas Américas. **Ações:** 1. *Casa da Rainha* - Pague 2 produtos de cada mercadoria e torne-se súdito da Coroa Britânica. Você sempre poderá viajar para Inglaterra e sair de lá sem precisar comprar passagem. 2. *Obter Mercadorias Metais*. Observação: Ao tornar-se súdito da Coroa Britânica, seu personagem deverá receber o ícone da Coroa e armazená-lo em seu tabuleiro individual.
5. **Liverpool:** Possível parada final de Baquaqua, centro missionário inglês. **Ações:** 1. *Missões Mendi* - Se seu personagem tiver pelo menos 10 (dez) pontos de experiência, você pode viajar para qualquer cidade da África sem pagar passagem e ainda receber 2 (duas) moedas de bronze. Observação: Caso o jogador não disponha dos 10 (dez) pontos de experiência ao visitar essa cidade ele deverá ter pelo menos 10 (dez) moedas armazenadas para que já em Liverpool ele possa comprar outra passagem de navio para viajar para outra cidade portuária e continuar o jogo, exceto se já possuir o ícone de súdito da Coroa Britânica. 2. *Obter Mercadoria Alimentos*.

ENCERRANDO O JOGO

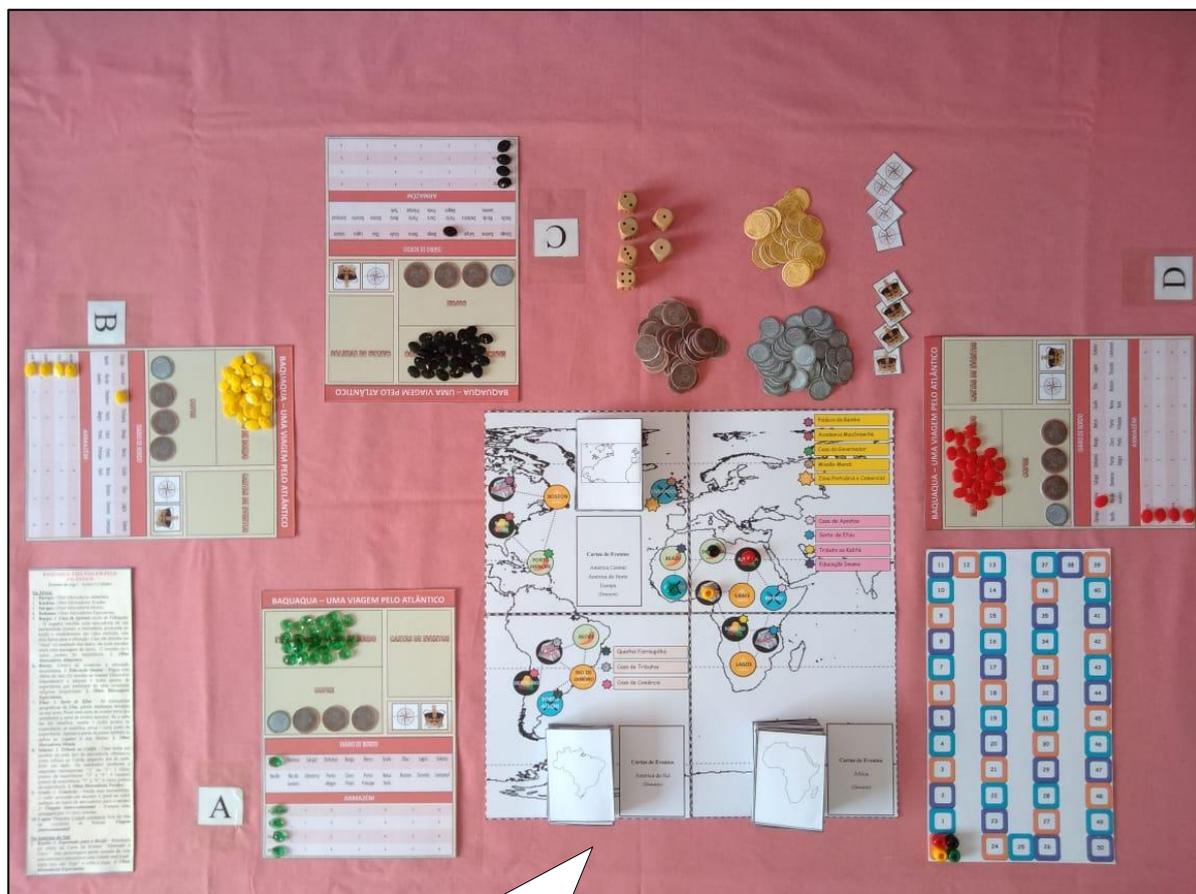
A rodada final será disparada quando o primeiro jogador visitar todas as cidades do mapa, cujas cidades deverão ser marcadas a cada nova viagem em seu “Diário de Bordo”. Ao completar a etapa acima, o jogador em questão deverá terminar as ações permitidas em sua jogada e em seguida aguardar que os outros participantes cumpram o mesmo processo. Após

isso, deverá ocorrer a contagem final de pontos de experiência. Será vencedor aquele que obtiver a maior pontuação. No que diz respeito a possibilidade de haver empates, considerando o objetivo principal do jogo que é a aquisição de pontos de experiência, admite-se como justa a condição de mais de um vencedor caso eles se encontrem nessa situação. Principalmente, diante da realidade adversa a qual está inserida o contexto do jogo e o quão difícil era sobreviver de forma a se protagonizar uma história no espectro da escravização atlântica.

- Possibilidades de obtenção de pontos de experiência:
 1. Cartas de Eventos (durante o jogo)
 2. Ações de algumas cidades do tabuleiro (durante o jogo)
 3. Cidades visitadas (final do jogo)
 4. Acúmulo de Moedas (final do jogo)
 - a. *Observação:* A pontuação pelo acúmulo de moedas dar-se-á somente ao final do jogo e deverá ser contabilizada seguindo o critério de 1 (um) ponto de experiência para cada 3 (três) moedas acumuladas ao final da partida.
 5. Mercadorias em estoque (final do jogo)
 - a. *Observação:* A pontuação pelo acúmulo de mercadorias dar-se-á somente ao final do jogo e deverá ser contabilizada seguindo o critério de 1 (um) ponto de experiência para cada mercadoria disponível em estoque.

EXEMPLIFICANDO UMA JOGADA

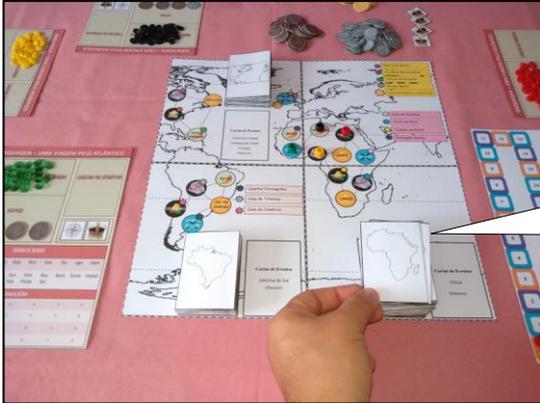
a) Primeiro passo, arrumando a mesa!



Disposição inicial do tabuleiro do jogo! Perceba que cada um dos jogadores já começa com a sua cidade de origem marcada no tabuleiro individual. Nesse sentido, temos o jogador A (Baquaqua) com a cidade de Djougu marcada, o jogador B (José da Rocha) com a cidade de Sal-gar marcada, o jogador C (Jhones) com a cidade de Dohama e o jogador D (Maria da Costa) com a cidade de Kashna.

Executando a rodada inicial:

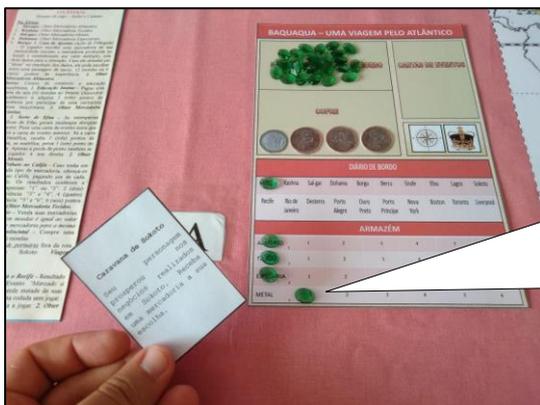
1 - (Jogador “A”)



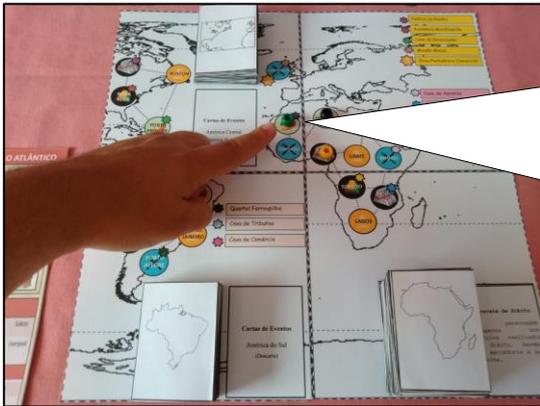
O jogador “A” inicia seu turno puxando uma carta da pilha de cartas da África, uma vez que, é nessa região onde ele se encontra!



A carta puxada por ele foi a “**Caravana de Sokoto**” o que lhe garante de imediato uma mercadoria de livre escolha.



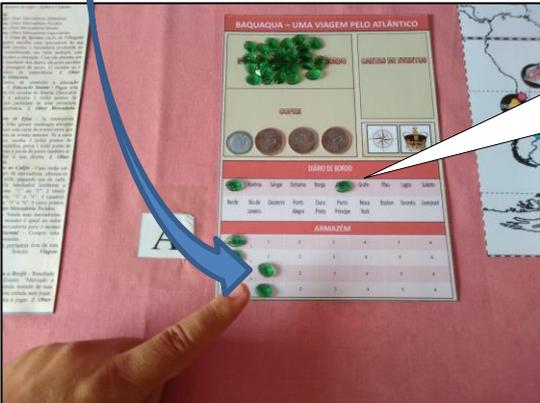
A mercadoria escolhida por ele foi “**metais**”. Logo, ele avançou uma unidade dessa mercadoria em seu tabuleiro individual. Após executada essa primeira ação ele deverá descartar a carta em local específico do tabuleiro.



Na sequência, ele se movimentou para Berzu podendo decidir entre executar a ação de obter mercadorias “**especiarias**” ou realizar a “**Educação Imame**”. Como ele escolheu obter “**especiarias**”, deverá rolar dois dados e tentar a sorte. O valor do resultado deverá ser um número múltiplo em relação à mercadoria produzida no local.



Como o resultado da rolagem de dados foi 6 (seis) e cada “**especiaria**” custa 4 (quatro), ele obteve apenas uma mercadoria produzida no local.



Observação: O jogador não poderá esquecer-se de marcar a cidade visitada em seu diário de bordo!

Agora ele finalizou seu turno e passa a vez para o jogador “B”!

2 – Jogador “B”



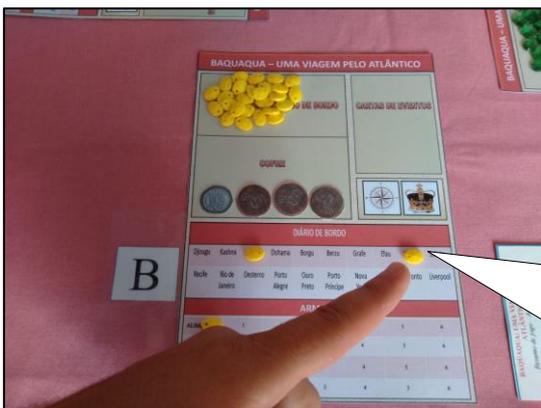
O jogador “B” inicia seu turno puxando uma carta de eventos da África. Trata-se da carta “**Exílio em Djougu**” o que lhe impedirá de visitar essa cidade por duas rodadas (essa já é a primeira). Além disso, a sua movimentação será executada de acordo com a vontade do jogador que estiver à sua esquerda conforme o enunciado do texto.



Jogador “C” está escolhendo para qual cidade da África o jogador “B” irá!

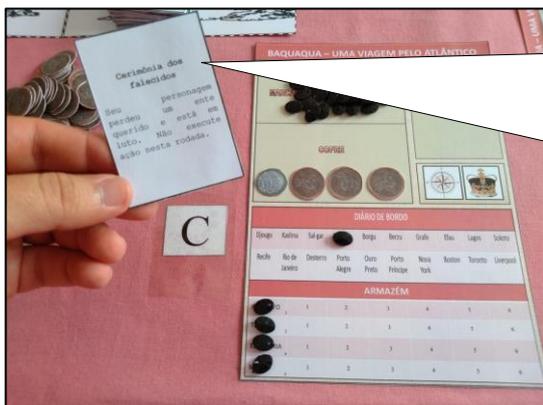


Estrategicamente, o jogador “C” escolheu enviar o jogador “B” para a cidade de Lagos. Como se trata de uma cidade portuária e o jogador enviado para lá não possui moedas suficiente para comprar uma passagem de navio, não há mais ações a fazer em seu turno. Feito isso, a carta deverá ser descartada!



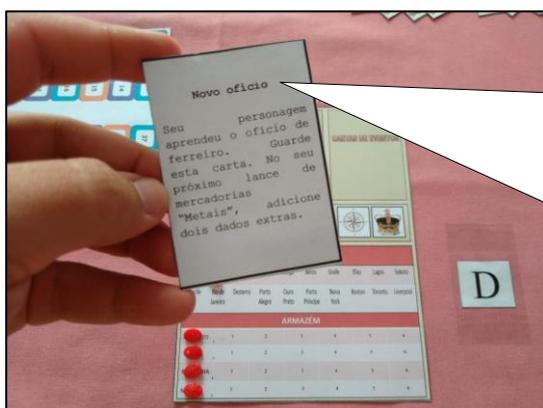
Todavia, como ele visitou outra cidade (Lagos), ela deverá ser marcada no diário de bordo do seu tabuleiro individual. Com essa ação seu turno é encerrado e passasse a vez para o próximo jogador.

3 – Jogador “C”



O jogador “C” não parece ter tido muita sorte ao puxar a carta de eventos e logo de cara puxou a “**Cerimônia dos falecidos**”. Essa carta lhe impede de executar ações nessa rodada. Logo, ele encerra sua jogada descartando-a e passa a vez para o jogador “D”.

4 – Jogador “D”



O jogador “D” conseguiu puxar uma excelente carta que foi a “**Novo ofício**”. Agora, ele poderá guardar essa carta em local específico do seu tabuleiro individual – *já que o texto dela permite isso* – para quando visitar uma cidade produtora de metais, ter o direito de adicionar dois dados extras na rolagem. Observação: essa carta só deverá ser descartada após o jogador em questão utilizar seu efeito!



Observe que a carta está devidamente armazenada no local indicado. Todavia, caso a ação de movimentação permita ao jogador “D” visitar uma cidade produtora de metais ainda nesse turno, ele poderá já utilizar essa carta sem nenhum problema. No entanto, após a sua utilização, assim como, as outras, ela deverá ser descartada!



Como o jogador “D” estava em Kashna que era a sua cidade inicial, ele optou por visitar Sal-gar que fica a duas casas dela e também produz metais. Assim, ele já ganhará o bônus da rolagem de dados extras.



Na rolagem de dados o jogador “D” obteve 17 (dezesete) de resultado. Nesse caso, ele obterá 3 (três) mercadorias de metais já que eles possuem valor 5 (cinco).

Perceba que o referido jogador já marcou em seu diário de bordo a cidade visitada que, nesse caso, foi Sal-gar. Ademais, vale ressaltar que a carta de eventos em questão também já foi devidamente descartada!

b) Fim da rodada



E, assim fica o tabuleiro após o final da primeira rodada. Pronto! Agora você já possui elementos suficientes para iniciar uma partida com seus estudantes!

SUGESTÃO DE LEITURA

BAQUAQUA, Mahommah Gardo. **Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua**: um nativo de Zoogoo, no interior da África / [Tradução Lucciani M. Furtado]. São Paulo: Uirapuru, 2017.

LARA, Hunold Silvia. Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua. **Revista Brasileira de História**. Volume 08, N. 16. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3686. Acessado em 22/01/2019 às 14h37.

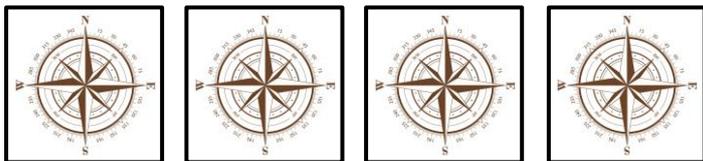
LOVEJOY, Paul E. Identidade e a miragem da etnicidade a jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas. **Afro-Ásia**, núm. 27, 2002, pp. 9-39. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21031/13630>. Acessado em 22/01/2019 às 14h47.

SCHWARCZ, Lilia M. GOMES, Flávio. (Org.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade** – 50 textos críticos. Companhia das Letras - EDITORA SCHWARCZ S.A. Rua Bandeira Paulista, 702, cj. 32 04532-002 - São Paulo - SP. 2018.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed., 2 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

APÊNDICE B – IMPRIMINDO O JOGO

a) PASSAGEM DE NAVIO



b) ÍCONE DE “SÚDITO DA COROA BRITÂNICA”



c) MOEDAS DO JOGO



d) CARTAS DE EVENTOS

ÁFRICA

	<p>Caravana de Sokoto</p> <p>Seu personagem prosperou nos negócios realizados em Sokoto. Receba uma mercadoria a sua escolha.</p>
---	--

	<p>Tributo de Kashna</p> <p>Seu personagem prosperou nos negócios realizados em Kashna. Receba três moedas e um ponto de experiência</p>
--	---

	<p>Vontade do Rei</p> <p>Seu personagem caiu nas graças de um importante rei local e por esse motivo realizará uma ação adicional neste turno.</p>
---	---

	<p>Peregrinação a Berzu</p> <p>Seu personagem teve uma passagem bastante próspera em Berzu. Pague uma moeda e realize uma ação adicional neste turno.</p>
---	--

	<p>Tributo de Kashna</p> <p>Seu personagem prosperou nos negócios realizados em Kashna. Receba três moedas e um ponto de experiência.</p>
--	--

	<p>Tributo de Sal-gar</p> <p>Seu personagem prosperou nos negócios realizados em Sal-gar. Receba uma mercadoria adicional à obtida nesse turno através do "lance de mercadorias".</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Missão Mendi</p> <p>Seu personagem conheceu um grupo de missionários de grande destaque. Se tiver mais de três moedas, escolha uma cidade de qualquer lugar do mapa para viajar. Caso contrário, não execute ação nesta rodada.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Reflexão em Efau</p> <p>A visão das montanhas lhe inspira. Em um lance de obtenção de mercadorias, adicione 2 no resultado dos dados.</p>
--	---

	<p style="text-align: center;">Festa de Matrimônio</p> <p>Seu personagem vai se casar com um filho(a) de cada jogador, e estes devem lhe dar um presente de casamento. Receba uma mercadoria de cada jogador à sua escolha.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Guardião de Borgu</p> <p>Seu personagem tornou-se Guardião de Borgu, recebendo por consentimento do Rei a permissão para uma pilhagem. Seu estoque de Mercadoria Alimento fica cheio (até 6 produtos).</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Favor dos Anciãos</p> <p>Um venerável Ancião lhe deve um favor. Escolha:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Receba uma mercadoria a sua escolha.2. Receba dois pontos de experiência3. Receba 5 moedas
--	--

	<p style="text-align: center;">Tutela do Imame</p> <p>Seu personagem foi colocado sobre as asas de um sacerdote maometano e educado no saber islâmico. Logo, receba 3 pontos de experiência.</p>
---	---

	<p>Lei do Escravo Fugitivo</p> <p>Guarde esta carta. Se seu personagem for vítima de algum evento que o condicione a prisão (não executar ação na rodada), use-a. Escolha um personagem de outro jogador como alvo do efeito/evento em seu lugar e execute sua ação normalmente.</p>
---	---

	<p>Embargo Comercial</p> <p>Decretos de nações vizinhas impedem viagens intercontinentais. Nenhum jogador pode realizar viagens para fora do continente nesta rodada.</p>
--	--

	<p>Pilhagem de Borgu</p> <p>Você foi atacado por soldados do Rei de Borgu. Pague 3 moedas. Caso contrário, perca todo o seu estoque de alimentos.</p>
---	--

	<p>Ataque de Zar-ach-o</p> <p>Tropas de Zar-ach-o estão passando por aqui e lhe exigem um tributo. Remova todos os produtos de um único tipo de mercadoria do "armazém" do seu personagem.</p>
---	---

	<p>Prisão de Daboya</p> <p>Alguns parentes do seu personagem foram presos em Daboya por não pagar a taxa pela entrada na cidade. Pague 4 moedas pelo pedágio ou zere seu estoque de metais.</p>
--	--

	<p>Selvageria de Cham-mah</p> <p>O clima selvagem e a ameaça de animais e ladrões prejudicam suas atividades comerciais. Você não pode adquirir mercadorias neste turno.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Taxa de Dohama</p> <p>Seu personagem ou algum parente dele passou por Dohama e não pagou a taxa pela entrada na cidade. Pague uma moeda para realizar sua ação neste turno ou encerre sua jogada.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Exílio de Djougu</p> <p>Seu personagem ou algum parente dele cometeu um crime em Djougu o que ofendeu o rei. O jogador a sua esquerda decidirá para qual cidade da África você se estabelecerá. Seu personagem não pode visitar Djougu por 2 rodadas.</p>
--	---

	<p style="text-align: center;">Pesadelo de Borgu</p> <p>Seu personagem acredita que foi vítima de feitiçaria. Perca um produto de uma mercadoria a sua escolha e um ponto experiência.</p>
---	---

	<p>Praga de Gafanhotos</p> <p>Lavouras de várias cidades foram destruídas por gafanhotos arruinando atividades comerciais. Seu personagem não pode adquirir mercadorias neste turno.</p>
---	---

	<p>Marcado a ferro</p> <p>Seu personagem foi confundido com um escravo fugitivo sendo capturado e marcado a ferro. Envie-o para o Recife, perca um produto de cada mercadoria e encerre sua jogada.</p>
--	--

	<p>Cerimônia dos falecidos</p> <p>Seu personagem perdeu um ente querido e está em luto. Não execute ação nesta rodada.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Sedução do tambor</p> <p>Seu personagem foi seduzido por um toque de tambor regado a bebidas alcoólicas que lhe fez cair em uma armadilha de saqueadores. Perca 3 moedas.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Interação Cultural</p> <p>O contato com diversos povos proporcionou novas aprendizagens. Ganhe 5 pontos de experiência.</p>
--	---

	<p style="text-align: center;">Raízes Históricas</p> <p>Seu personagem mantém viva a sua identificação com seu local de origem. Guarde esta carta e da próxima vez que você voltar a sua cidade inicial, em um lance de mercadorias role quatro dados. Logo após executar a ação, descarte-a.</p>
---	--

	<p>Ortodoxia Religiosa</p> <p>Seu personagem faltou à cerimônia religiosa de hoje. No seu próximo lance de dados, atribua -1 no resultado final.</p>
---	---

	<p>Caravana de Djougu</p> <p>O comércio nessa região prospera. Execute uma ação extra de "Comércio" nesse momento e então, prossiga a sua jogada.</p>
--	--

	<p>Caravana Axanti</p> <p>Uma grande caravana de comércio que transportava ouro dos Axanti passou por você. Ganhe 2 metais.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Intercorrências de viagem</p> <p>Ao se envolver no conflito pela disputa do trono de Daboya, seu personagem quase foi capturado pelo exército Axanti, o que atrasou sua viagem. Mova-se por apenas um território neste turno.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Palácio do Rei</p> <p>Seu personagem passou um tempo sendo serviçal do rei de Soubroukou, adquirindo novas aprendizagens. Ganhe 3 pontos de experiência, mas não execute ações neste turno.</p>
--	---

	<p style="text-align: center;">Prosperidade Econômica</p> <p>Seu personagem conseguiu um bom lucro ao vender suas mercadorias a uma caravana Axanti. Se sua próxima ação envolver um lance de mercadorias, adicione 4 no resultado dos dados.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Aprendizagem em Família</p> <p>Um parente de outra cidade lhe convidou para ser aprendiz de tecelagem e manufaturas. Ganhe 3 pontos de experiência e 2 tecidos.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Aprendizagem Dendi</p> <p>Seu personagem aprendeu a falar o dialeto Dendi de Songhay, que é muito difundido entre a comunidade muçulmana. Ganhe 5 pontos de experiência.</p>
--	--

	<p style="text-align: center;">Aprendizagem Haugá</p> <p>Seu personagem aprendeu a falar o dialeto Haugá que é muito difundido nas rotas comerciais. Execute uma ação extra de "Comércio" nesse momento ganhando, inclusive, 1 ponto de experiência. Em seguida, prossiga a sua jogada.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Novo ofício</p> <p>Seu personagem aprendeu o ofício de ferreiro. Guarde esta carta. No seu próximo lance de mercadorias "Metais", adicione dois dados extras.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Sonho materno</p> <p>Seu personagem teve uma ótima noite de sono e sonhou com uma deliciosa refeição feita por sua mãe. Ganhe dois alimentos.</p>
--	---

	<p style="text-align: center;">Disputa política</p> <p>Seu personagem foi recrutado pelo sucessor do rei de Daboya para ajudá-lo a defender o trono em um conflito local. Ganhe 4 pontos de experiência.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Festa do Algodão</p> <p>Uma farta colheita na última safra do algodão lhe garantiu mercadorias extras. Ganhe 3 Tecidos.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Tecelagem Manual</p> <p>Seu personagem se tornou um hábil tecelão. Ganhe 2 pontos de experiência.</p>
--	---

	<p style="text-align: center;">Festa das Especiarias</p> <p>O comércio de especiarias foi bastante produtivo durante a passagem da última caravana. Preencha completamente seu estoque de Especiarias.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Perigo nas águas</p> <p>Seu personagem conseguiu escapar de um hipopótamo, porém na fuga deixou cair sua bolsa de moedas. Perca 3 moedas ou não execute ações neste turno.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Área proibida</p> <p>Seu personagem invadiu o território de uma tribo rival e foi severamente agredido. Ganhe 2 pontos de experiência e perca 2 moedas. Se não tiver moedas, não receba os pontos de experiência.</p>
--	---

	<p style="text-align: center;">Abertura Comercial</p> <p>Neste momento, uma zona de livre comércio entre os jogadores foi criada. Cada um poderá executar uma ação de compra ou venda de mercadoria à sua escolha, começando pelo jogador que tirou esta carta.</p>
---	--

	<p>Califado de Sokoto</p> <p>Seu personagem participou de uma festividade religiosa realizada em comemoração aos 30 anos da formação desse califado em 1809. Receba 4 pontos de experiência.</p>
---	---

AMÉRICA DO SUL (Brasil)

	<p style="text-align: center;">Mudança de Nome</p> <p>Seu personagem conseguiu uma mudança de nome para se disfarçar. Guarde esta carta, se seu personagem for vítima de algum efeito que o condicione à prisão e o impeça de executar ações, use-a! Ignore a penalidade e prossiga normalmente.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Auxiliar de Padeiro</p> <p>Seu personagem trabalhou em uma padaria e conhece as melhores ofertas de ingredientes. Em um lance de mercadoria, adicione 5 no resultado dos dados para ação <i>Obter Mercadoria Alimento</i>.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Quilombo do Catucá</p> <p>Seu personagem colaborou com um reduto quilombola. Pague um produto de mercadoria a sua escolha e receba 3 pontos de experiência.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Quilombo Pedra do Sol</p> <p>Seu personagem foi acolhido pelo quilombo e participou de uma sagrada cerimônia de candomblé. Agora os espíritos rezam pela sua boa sorte. Adicione 3 na rolagem de dados nesse turno.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Oferta aos Orixás</p> <p>Seu personagem fez uma oferenda aos orixás. Escolha até o valor máximo de um tipo de mercadoria que seu personagem possuir em estoque e pague em moedas o valor equivalente. Receba a metade desse resultado em pontos de experiência.</p>
--	---

	<p style="text-align: center;">Sociedade Abolicionista</p> <p>Em momento de dificuldade, seu personagem foi auxiliado por abolicionistas com uma ajuda de custo. Receba 3 moedas</p>
---	---

	<p>Suicídio na América</p> <p>O medo da escravidão fez seu personagem tentar suicídio. Guarde esta carta e utilize-a para livrar-se de uma situação de aprisionamento (não executar ação neste turno). No entanto, imediatamente, perca um ponto de experiência.</p>
---	---

	<p>Racismo no Mercado</p> <p>Seu personagem foi visto com desconfiança pelo preconceito com pessoas de cor neste país. Em qualquer lance de rolagem de dados neste turno, reduza 3 ao resultado final.</p>
--	---

	<p>Opressão Policial</p> <p>Seu personagem foi confundido com um bandido e forçado a pagar fiança para se libertar. Pague 3 moedas ou não realize ações neste turno.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Malhas de Solidariedade</p> <p>Seu personagem acolheu um escravo fugido colaborando com a aspiração de liberdade dele. Ganhe 3 pontos de experiência.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Fracasso solidário</p> <p>Seu personagem tentou, mas não conseguiu acolher uma família de escravos fugidos, que foram capturados. Guarde esta carta e no seu próximo lance de dados, reduza 2 no resultado.</p>
--	---

	<p style="text-align: center;"><i>Petit Marronage</i></p> <p>Seu personagem recebeu uma visita inesperada de um parente que cometeu uma fuga temporária trazendo-lhe um presente. Guarde esta carta e em seu próximo lance de dados, adicione 4 no resultado.</p>
---	--

	<p>Alforria Solidária</p> <p>Seu personagem conseguiu acumular uma dada quantidade de dinheiro suficiente para comprar a carta de alforria de um amigo escravizado. Ganhe 5 moedas e 3 pontos de experiência.</p>
---	--

	<p>Canoeiros do Recife</p> <p>Seu personagem aprendeu o ofício da canoagem. Ganhe 2 moedas e 1 ponto de experiência para cada jogador que compor a mesa, inclusive você.</p>
--	---

	<p>Festa na Senzala</p> <p>Seu personagem participou de uma festividade no Engenho Massangana o que renovou seu ânimo para continuar ajudando seus amigos escravizados. Guarde esta carta, no seu próximo lance de dados, role 4 dados ao invés de 2.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Revolução Farroupilha</p> <p>Seu personagem foi recrutado forçadamente pelo governo brasileiro para lutar contra os revolucionários. Remova um produto de cada mercadoria, não execute ação neste turno e receba 3 pontos de experiência.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Prejuízo na Lavoura</p> <p>Mudanças climáticas causaram perdas na economia agrária. Personagens no continente americano não podem obter mercadorias neste turno.</p>
--	--

	<p style="text-align: center;">Lembranças de Viagem</p> <p>Seu personagem ouviu um relato sobre um ente querido falecido durante uma viagem o que lhe deixou entristecido. Em um lance de mercadoria, reduza 2 no resultado dos dados.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Perigo Noturno</p> <p>Ao passear após as 20h, seu personagem foi confundido com um escravo o que lhe gerou grande infortúnio. Perca 3 moedas.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Denúncia Criminal</p> <p>Seu personagem denunciou um pardo que descumpriu o código criminal de 1830 que prevê a ilegalidade de prender ou comercializar uma pessoa alforriada. Ganhe 2 pontos de experiência ou 4 moedas.</p>
--	---

	<p style="text-align: center;">Bebedeira fraterna</p> <p>Seu personagem exagerou nas doses de cachaça ficando embriagado e causando desordem pública. Perca um produto de mercadoria que você tiver em menor quantidade e 1 ponto de experiência.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Agricultura de Subsistência</p> <p>Seu personagem aprendeu um novo ofício que foi a agricultura. Ganhe um produto de cada tipo de mercadoria.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Toucinho do Céu</p> <p>Uma negra de ganho ensinou a seu personagem uma receita de doce fino, mas, para fazê-la são necessários muitos ingredientes. Receba uma mercadoria de alimento de cada jogador da mesa, caso haja espaço em seu tabuleiro.</p>
--	---

	<p style="text-align: center;">Doce de Abacaxi Seco</p> <p>O consumo excessivo de açúcar nos Engenhos do Recife fez seu personagem ter um mal estar repentino. Neste turno, mova-se por apenas um território.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Conflito étnico</p> <p>Ao ir visitar um amigo no Engenho Massangana, seu personagem se deparou com membros de uma tribo rival do continente africano, o que lhe rendeu uma severa surra. Perca 2 moedas e 1 ponto de experiência.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Roupas esfrangalhadas</p> <p>Seu personagem foi multado por sair à rua com roupas esfrangalhadas. Perca 3 moedas.</p>
--	---

	<p style="text-align: center;">Vestindo a liberdade</p> <p>Seu personagem doou roupas novas a um escravo fugido e ainda lhe orientou a mudar de nome para dificultar sua captura. Jogue um dado e receba um número de moedas igual ao resultado obtido na sorte.</p>
---	---

AMÉRICA CENTRAL, AMÉRICA DO NORTE E EUROPA

	<p style="text-align: center;">Boas vindas do Governador</p> <p>Seu personagem recebeu um convite do Governador do Haiti para visitar esse território sendo agraciado com 5 moedas.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Liberdade em Nova York</p> <p>Guarde esta carta, caso você seja vítima de uma ação de aprisionamento use-a! Além de ignorar a prisão, receba 3 moedas como ajuda de custo para manter-se livre.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Tutela Missionária</p> <p>Seu personagem foi acolhido por missionários batistas, receba 2 pontos de experiência.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Bolsa de Estudos</p> <p>Seu personagem ganhou uma bolsa de estudos com todas as despesas pagas esse ano. Escolha entre receber 3 moedas ou ganhar 1 ponto de experiência.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Pesadelo em Porto Príncipe</p> <p>Em um lance de ousadia, seu personagem desafiou seu empregador ao dormir em sua cama. Perca 2 moedas e um produto de uma mercadoria à sua escolha.</p>
--	--

	<p style="text-align: center;">Intercorrências de viagem</p> <p>Seu personagem foi vítima de uma tentativa de escravização por um mercador de escravos sulista. Em um lance de sorte, role um dado, em caso de resultados de 1 à 3 você ficará uma rodada sem jogar.</p>
---	---

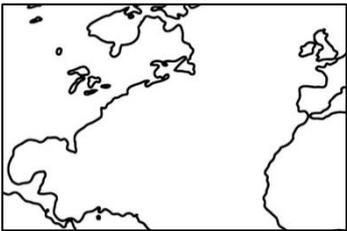
	<p style="text-align: center;">Contrato Furado</p> <p>Seu personagem foi enganado por um anúncio de emprego e explorado como trabalhador em uma mina de carvão de proprietários ingleses. Em um lance de sorte, role um dado. Para resultados entre 1 e 3 ganhe uma moeda; entre 4 e 6 ganhe duas moedas. Em ambas as ocasiões perca uma mercadoria à sua escolha.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Falha Jurídica</p> <p>Seu personagem e o jogador à sua direita foram acusados injustamente de cometerem um crime. Ambos devem pagar 3 moedas para não serem presos ou perderão 3 pontos de experiência.</p>
--	---

	<p style="text-align: center;">Massacre de Boston</p> <p>Hoje é um dia triste para a cidade de Boston porque completa mais um aniversário do Massacre ocorrido em 05 de março de 1770. Nenhum jogador poderá visitar essa cidade nesse e no próximo turno.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Festa do Chá de Boston</p> <p>Hoje é um dia festivo para a cidade de Boston, pois, marca a insubordinação dos antigos colonos norte americanos para com as "Leis Intoleráveis". Guarde esta carta, no seu próximo lance de dados adicione 4.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Leis Intoleráveis</p> <p>A Inglaterra aumentou a carga tributária em todas as relações comerciais como medida extraordinária para equilibrar suas finanças. Guarde esta carta, na sua próxima atividade comercial, perca 4 moedas.</p>
--	--

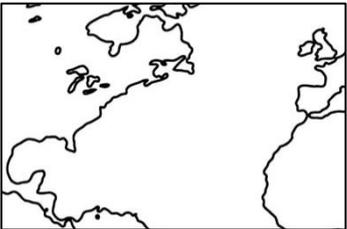
	<p style="text-align: center;">Independência política</p> <p>Hoje é um dia festivo para os norte-americanos, pois, marca mais um ano da independência de 4 de julho de 1776. Guarde esta carta, na sua próxima atividade comercial, ganhe 4 moedas extras e mais 1 ponto de experiência.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Doenças do Velho Mundo</p> <p>Um novo surto de varíola assola a população haitiana e você também foi infectado por este vírus o que lhe atrapalhou nos negócios. Perca 3 moedas.</p>
---	--

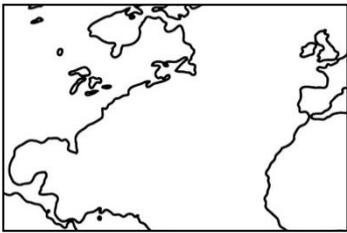
	<p style="text-align: center;">Tratado de Ryswick</p> <p>Seu personagem encontrou um importante documento do século XVII que garantia à França parte do território haitiano conhecido como Saint-Domingue. Ganhe 5 moedas.</p>
--	---

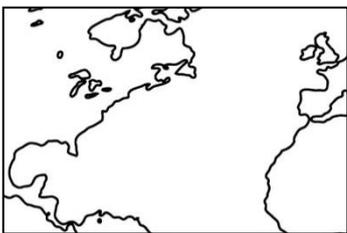
	<p style="text-align: center;">Tratado de Basiléia</p> <p>Seu personagem encontrou um importante documento do século XVIII que garantia à França também a parte oriental da ilha de Hispaniola brevemente unificada sob a tutela francesa. Ganhe 3 pontos de experiência.</p>
---	--

	<p>Toussaint-Louverture</p> <p>Seu personagem participou das comemorações de 50 anos das sucessivas vitórias de Toussaint-Louverture que se tornou em 1798 Governador-Geral e Comandante de armas em Saint-Domingue. Ganhe uma ação extra neste turno e mais 2 moedas.</p>
---	---

	<p>País das Montanhas</p> <p>Seu personagem colaborou com a organização anual das comemorações da Independência Haitiana. Ganhe 6 moedas ou 3 pontos de experiência.</p>
--	---

	<p>África Americana</p> <p>Ao visitar o Haiti, seu personagem descobriu que o país se tornou uma verdadeira república negra nas Américas durante o processo de Independência em 1º de janeiro de 1804. Como benefício pela visita, ganhe uma ação extra neste turno.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Temor escravista</p> <p>Apesar do revolucionário processo de independência da República do Haiti, o medo da escravidão persiste no imaginário popular e assola também seu personagem. Guarde esta carta, em seu próximo lance de dados reduza 2 ao resultado final.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Medo Negro</p> <p>O medo da Revolução haitiana fez com que uma série de governos americanos adotassem posturas de repressão e perseguição aos povos negros. Todos os personagens que estiverem nas Américas deverão retornar ao seu lugar de origem na África.</p>
--	--

	<p style="text-align: center;">Cláusula Wilmot</p> <p>Em 1846, a cláusula Wilmot dizia que todo território anexado do México teria a escravidão banida o que gerou tensão entre os fazendeiros sulistas e atrapalhou os negócios. Não execute ações de obtenção de mercadorias neste turno.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">Nações indígenas</p> <p>Seu personagem visitou uma aldeia indígena no lado Oeste dos Estados Unidos conhecendo um novo modo de vida. Ganhe 2 pontos de experiência.</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Liberdade</p> <p>Ideais libertários se difundem rapidamente nas principais colônias latino-americanas após a Revolução Haitiana. Guarde esta carta, em seu próximo lance de dados, adicione 5 ao resultado.</p>
--	---

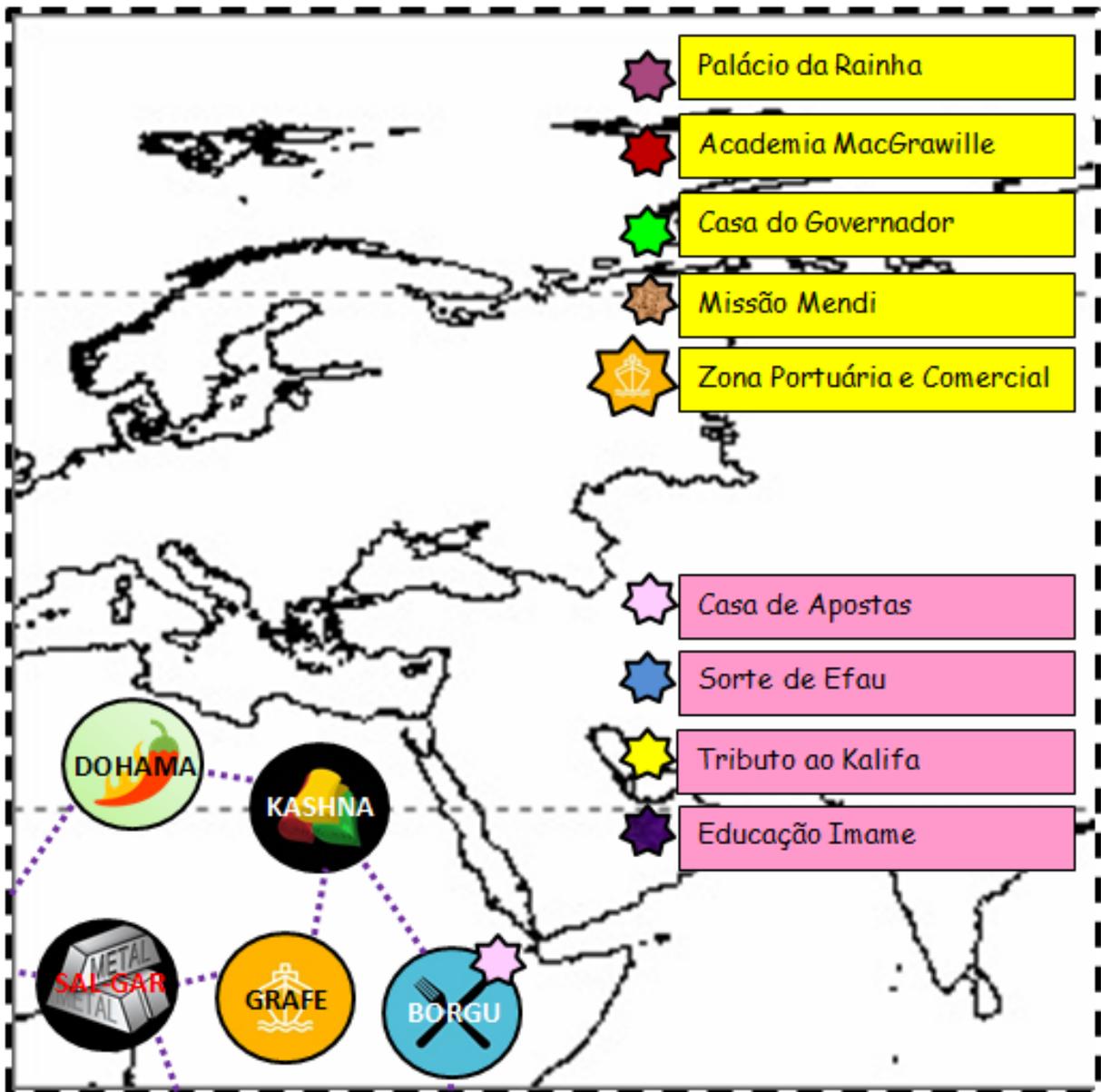
	<p style="text-align: center;">Reminiscência cultural</p> <p>Seu personagem encontrou um descendente dos Índios Tainos que habitavam a ilha de Hispaniola enriquecendo sua bagagem cultural. Ganhe 1 ponto de experiência.</p>
---	---

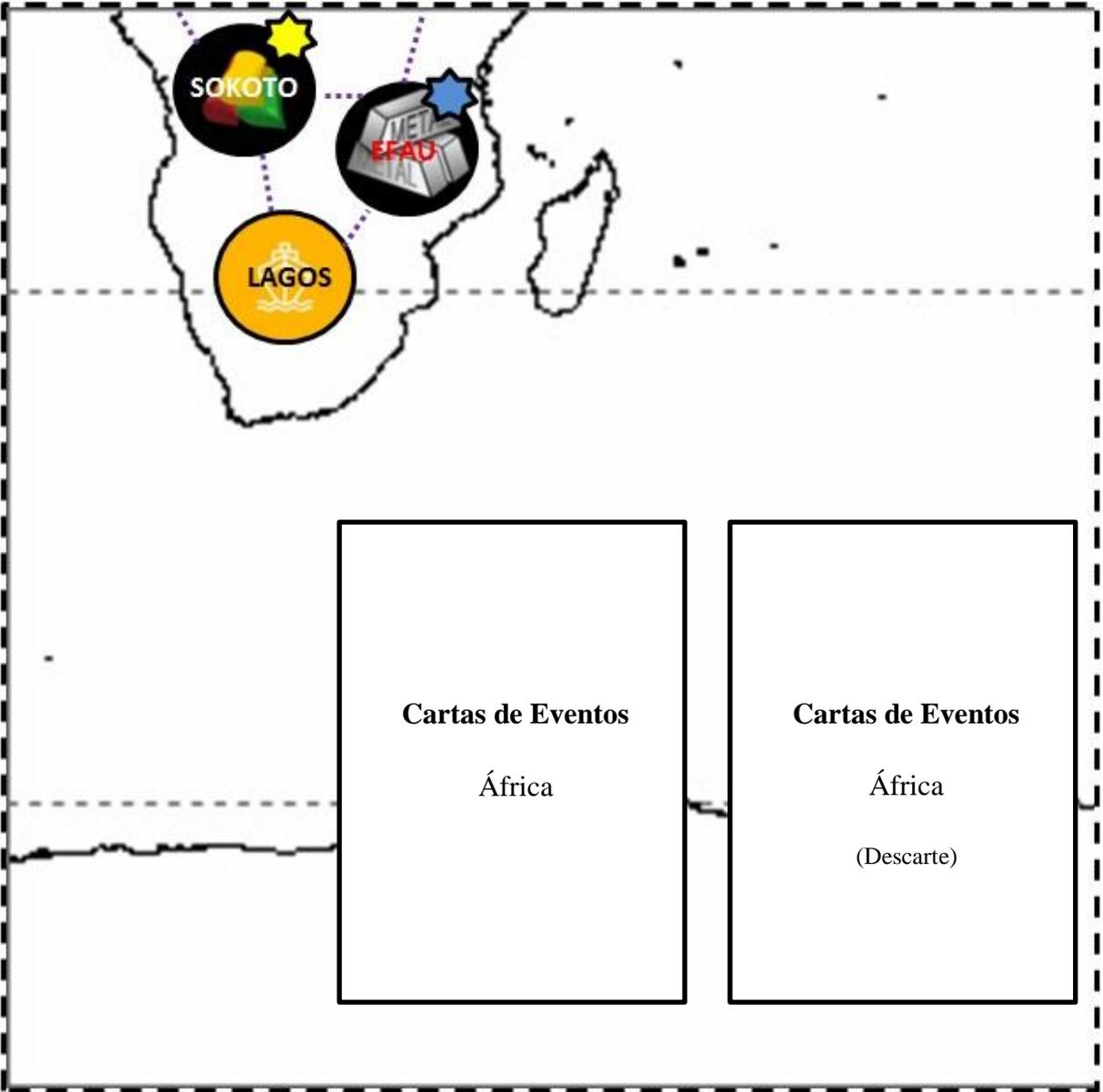
	<p style="text-align: center;">Agricultura de Subsistência</p> <p>Seu personagem aprendeu um novo ofício que foi a agricultura. Ganhe um produto de cada tipo de mercadoria.</p>
---	---

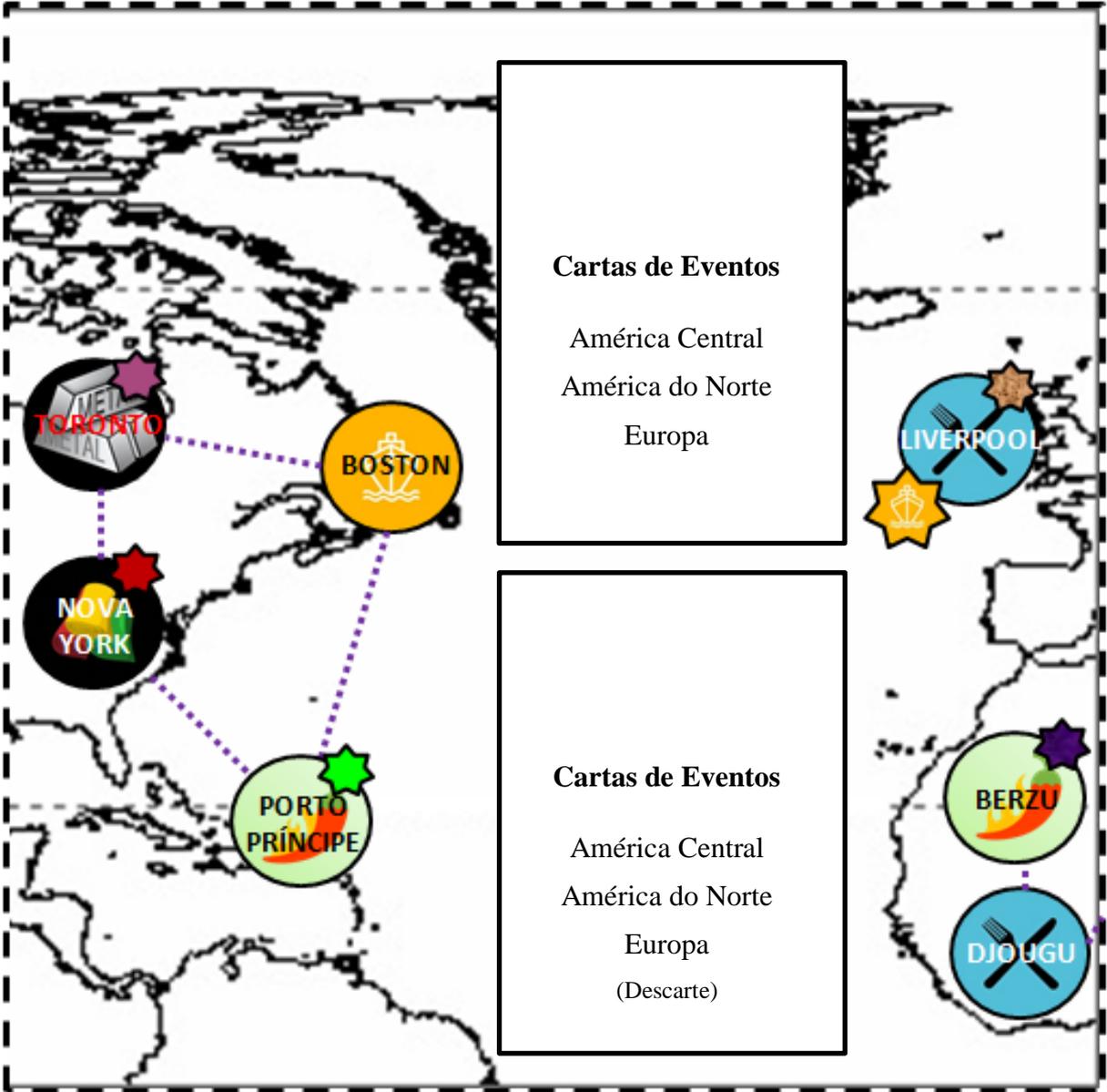
	<p style="text-align: center;">Mão leve</p> <p>Batedores de carteira londrinos lhe furtaram uma boa quantia em uma rua bastante movimentada da cidade. Perca 4 moedas.</p>
--	---

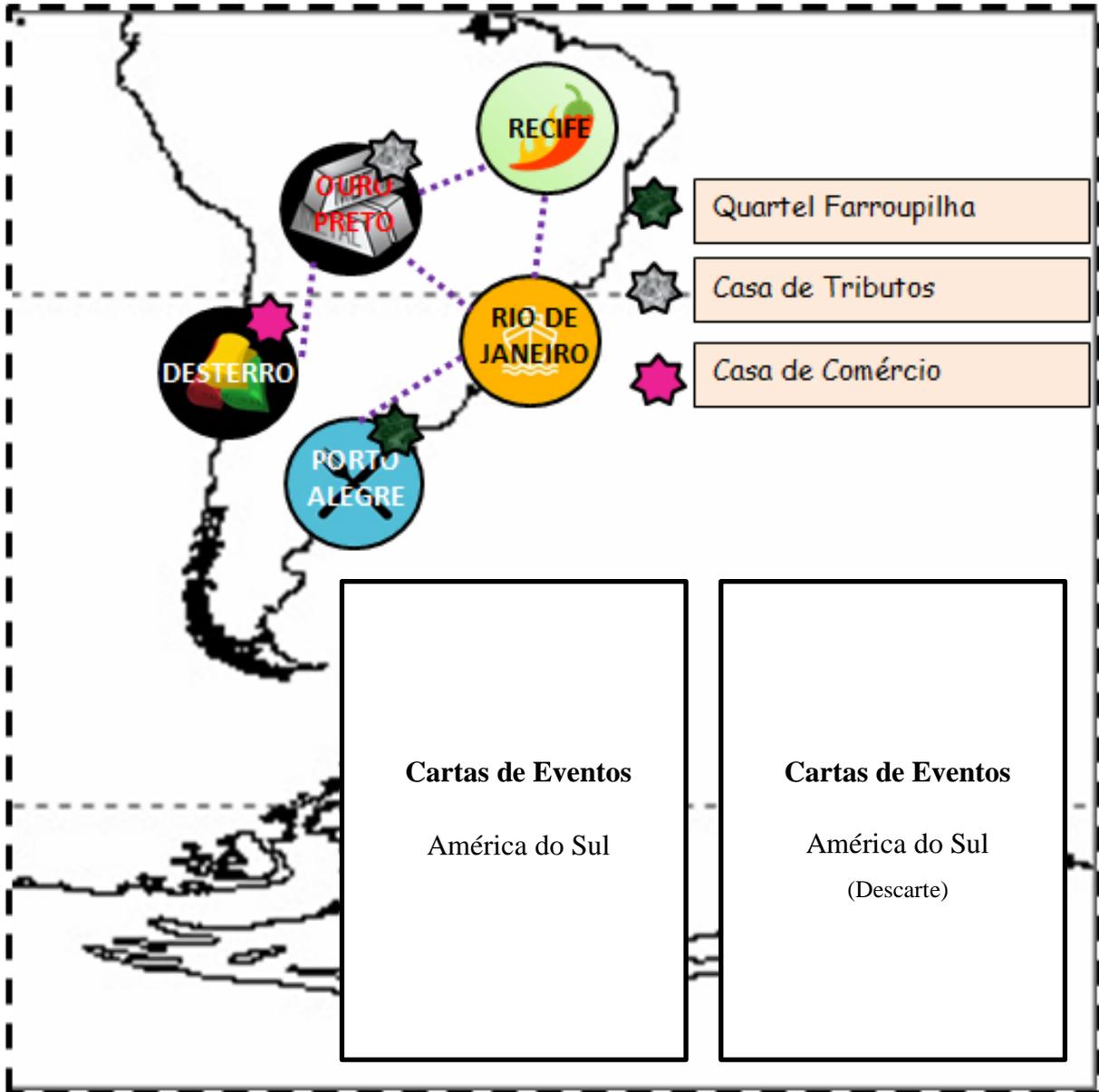
	<p style="text-align: center;">Descida ao inferno</p> <p>Após se perder nas ruas de Londres, seu personagem acabou tendo que passar a noite em um sujo e decadente cortiço de "East End" o que lhe gerou uma grave infecção alimentar. Não execute ações neste turno.</p>
---	--

TABULEIRO CENTRAL









e) TABULEIRO INDIVIDUAL

BAQUAQUA – UMA VIAGEM PELO ATLÂNTICO

MARCADORES DO DIÁRIO DE BORDO

CARTAS DE EVENTOS

COFRE



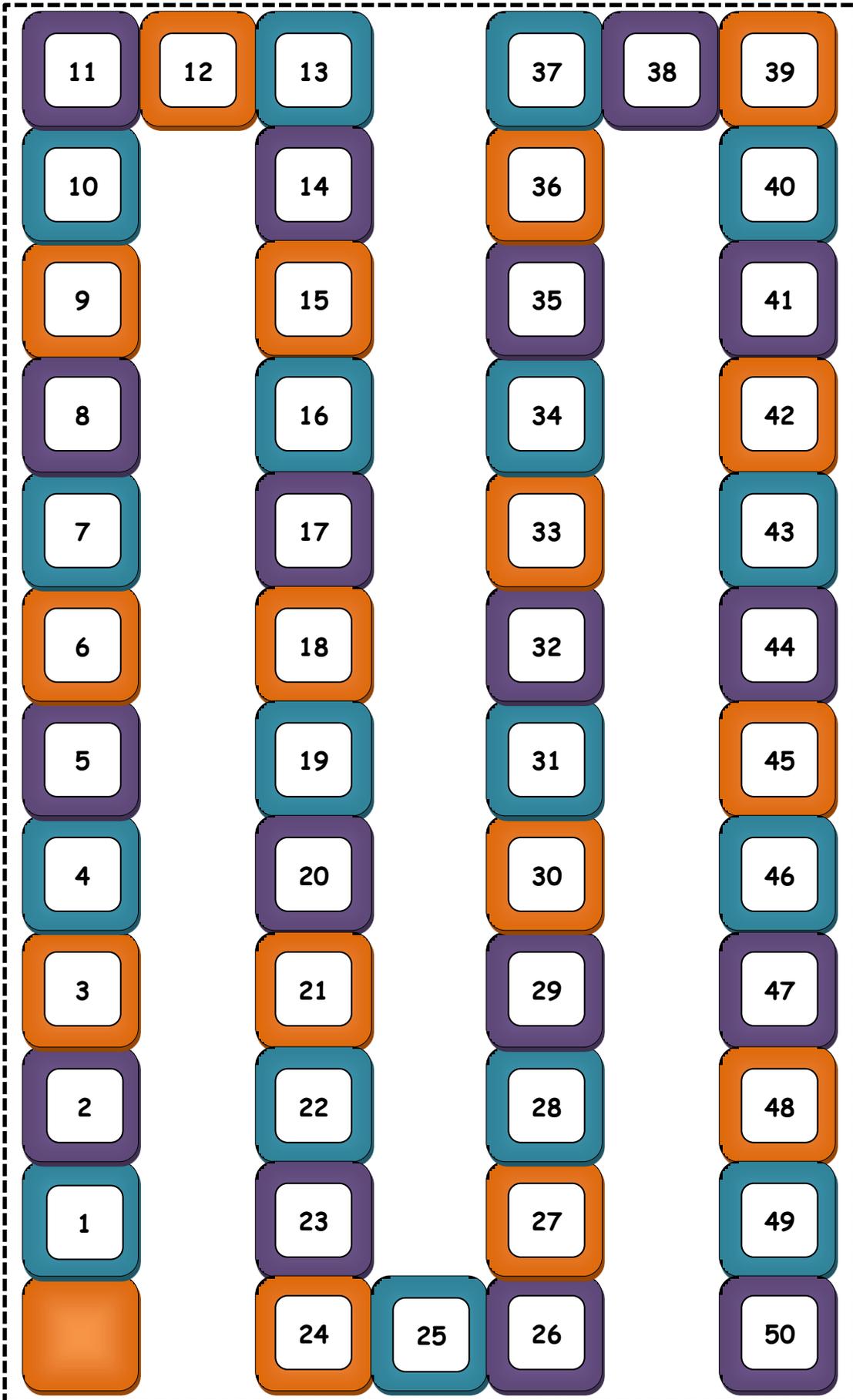

DIÁRIO DE BORDO

Djougu	Kashna	Sal-gar	Dohama	Borgu	Berzu	Grafe	Efau	Lagos	Sokoto
Recife	Rio de Janeiro	Desterro	Porto Alegre	Ouro Preto	Porto Príncipe	Nova York	Boston	Toronto	Liverpool

ARMAZÉM

ALIMENTO <small>2</small>	1	2	3	4	5	6
TECIDO <small>3</small>	1	2	3	4	5	6
ESPECIARIA <small>4</small>	1	2	3	4	5	6
METAL <small>5</small>	1	2	3	4	5	6

f) TRILHA DE PONTUAÇÃO



g) CARTA RESUMO DE JOGO

BAQUAQUA: UMA VIAGEM PELO ATLÂNTICO*Resumo de jogo – Ações e Cidades***Na África:**

1. **Djougu:** *Obter Mercadoria Alimentos.*
2. **Kashna:** *Obter Mercadoria Tecidos.*
3. **Sal-gar:** *Obter Mercadoria Metais.*
4. **Dohama:** *Obter Mercadoria Especiarias.*
5. **Borgu:** *1. Casa de Apostas* - O jogador escolhe uma mercadoria de sua necessidade (exceto a mercadoria produzida no local) e considerando seu valor múltiplo, rola dois dados para a obtenção. Caso ele obtenha um “doze” no resultado dos dados, ele pode escolher entre uma passagem de navio, 12 moedas ou 6 (seis) pontos de experiência. *2. Obter Mercadoria Alimentos.*
6. **Berzu:** Centro de comércio e educação muçulmana. *1. Educação Imame* - Pague uma oferta de seis (6) moedas ao Imame (*Sacerdote Muçulmano*) e adquira 3 (três) pontos de experiência por participar de uma cerimônia religiosa muçulmana. *2. Obter Mercadoria Especiarias.*
7. **Efau:** *1. Sorte de Efau* - As intempéries geográficas de Efau geram mudanças abruptas na sua sorte. Puxe uma carta de evento extra que substituirá a carta de evento anterior. Se a carta lhe for benéfica, receba 3 (três) pontos de experiência, se maléfica, perca 1 (um) ponto de experiência. Apenas a perda de ponto também se aplica ao jogador à sua direita. *2. Obter Mercadoria Metais.*
8. **Sokoto:** *1. Tributo ao Califa* - Caso tenha um produto de cada tipo de mercadoria, ofereça-os como tributo ao Califa, pagando um de cada. Role um dado. Os resultados conferem as seguintes recompensas: “1” ou “2”: 2 (dois) pontos de experiência. “3” e “4”, 4 (quatro) pontos de experiência. “5” e “6”, 6 (seis) pontos de experiência. *2. Obter Mercadoria Tecidos.*
9. **Grafe:** *1. Comércio* - Venda suas mercadorias. *O valor arrecado em moedas é igual ao valor múltiplo do lance de mercadoria para a mesma* *2. Viagem Intercontinental* - Compre uma passagem por 10 (dez) moedas.
10. **Lagos:** Pequena *Cidade portuária* fora da rota de comércio de Sokoto. *Viagem Intercontinental.*

Na América do Sul:

1. **Recife:** *1. Deportado para o Recife* - Resultado do efeito da Carta de Evento “*Marchado a Ferro*”. Seu personagem perde metade de suas mercadorias e permanece uma rodada sem jogar. Após isso, ele “foge” e volta a jogar. *2. Obter Mercadoria Especiarias.*

2. **Rio de Janeiro:** *1. Comércio 2. Viagem Intercontinental*

3. **Desterro (Florianópolis):** *1. Casa de Comércio* - Role um dado. O número obtido corresponderá a mercadoria recebida (de 2 a 5, de acordo com o valor múltiplo de um lance de mercadoria). Um número “1” não lhe dará nada. Um número “6” lhe dará um produto de cada mercadoria além de 3 (três) pontos de experiência. *2. Obter Mercadoria Tecidos.*

4. **Ouro Preto:** *1. Casa de Tributo* - Esta ação é passiva e obrigatória. Ao visitar esta cidade, é necessário pagar um tributo na forma de um produto de cada mercadoria *ou* 10 (dez) moedas. Caso contrário, o personagem visitante ficará preso por duas rodadas. Todavia, pagando o tributo ele recebe um bônus de dois dados extras na rolagem de *Obter Mercadoria Metais* (*a rolagem será de quatro dados ao invés de dois*) – Obs: Caso consiga pelo menos 3 (três) mercadorias “metais” ganhe 5 (cinco) pontos de experiência. *2. Obter Mercadoria Metais.*

5. **Porto Alegre:** *1. Quartel Farroupilha* ou *Casa de Recrutamento Militar Voluntário* - Fique uma rodada sem jogar (seu personagem é recrutado para lutar pela Revolução Farroupilha) e ganhe 3 (três) pontos de experiência [Os pontos deverão ser contabilizados no turno seguinte antes de ser executada qualquer ação]. *2. Obter Mercadorias Alimentos.*

Na América Central, América do Norte e Europa:

1. **Porto Príncipe (Haiti):** *1. Casa do Governador*
 - a) Trabalhe para o governador e receba 3 moedas.
 - b) Trabalhe para um proprietário de terras e role um dado para receber uma mercadoria correspondente ao número da sorte.
 - c) Contribua com 5 moedas para Missão Judd E receba 3 pontos de experiência. *2. Obter Mercadoria Especiarias*
2. **Nova York:** *1. Academia McGrawille* - Pague 10 moedas para matrícula. Receba 6 pontos de experiência. *2. Obter Mercadoria Tecidos.*
3. **Boston:** *1. Comércio - 2. Viagem Intercontinental*
4. **Toronto:** *1. Casa da Rainha* - Pague 2 produtos de cada mercadoria e torne-se súdito da Coroa Britânica. Seu personagem sempre poderá viajar para Inglaterra e sair de lá sem precisar comprar passagem. *2. Obter Mercadorias Metais.*
6. **Liverpool:** *1. Missões Mendi* – Tendo 10 (dez) pontos de experiência, viaje para a África sem custos e ainda recebe duas moedas de bronze, caso contrário, compre uma nova passagem. *2. Obter Mercadoria Alimentos.*

h) DADOS (D6)

