

A imaginação histórica como abordagem para a Educação em Relações Étnico-Raciais: uma experiência em Estágio Supervisionado

*Historical imagination as an approach to Education in Ethnic-Racial Relations: an
experience in Supervised Internship*

Arthur Will Tocchetto de Oliveira¹, UFSC

Marina de Oliveira Bortolatto², UFSC

Resumo

O presente artigo dedica-se a discutir o desenvolvimento de um projeto de ensino para a disciplina de Estágio Supervisionado, realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estudantes do 9º ano. A proposta, voltada para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, teve como recorte temático a história da escravidão no Brasil, de seu início à abolição, centrada na experiência dos sujeitos escravizados, visando combater sua desumanização. Assim, adotou-se a abordagem da imaginação histórica a partir da aplicação de atividades que exploraram histórias de sujeitos reais e que pautaram a construção de uma narrativa imaginária pelos estudantes. Avalia-se que os resultados foram promissores, permitindo a reflexão e mobilização crítica dos conteúdos estudados, bem como a discussão sobre anacronismos e o senso comum, evocados pela turma.

Palavras-chave: Ensino de História; Imagem Histórica; Escravidão; Educação para as Relações Étnico Raciais; Experiência de Estágio.

Abstract

This article is dedicated to discussing the application of a teaching project developed for a Supervised Internship subject, conducted at the *Colégio de Aplicação* of the Federal University of Santa Catarina (UFSC), with 9th grade students. The proposal, based on Education for Ethnic-Racial Relations, is focused on the history of slavery in Brazil, from its beginning to its abolition, and the experience of enslaved people, in order to combat their dehumanization. Therefore, the approach of historical imagination was adopted through the execution of activities that explored stories of real subjects and guiding the students in the construction of an imaginary narrative. The results were promising, allowing critical reflection and mobilization of the studied contents, as well as mediated discussion with the class about anachronisms and common sense, often evoked by the students.

Keywords: History Teaching; Historical Imagination; Slavery; Education for Ethnic-Racial Relations; Internship Experience.

Introdução

¹ Estudante de graduação em História na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: arthwill72@gmail.com.

² Estudante de graduação em História na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: ninabortolatto@gmail.com.

O Estágio Supervisionado é um período fundamental para a formação docente, visando a construção e diversificação de repertórios, bem como o exercício de uma reflexão crítica da própria prática. Enquanto vivência que se dá no cotidiano do ambiente escolar, ele tem a capacidade de colocar-se como experiência, no sentido de ser aquilo que nos acontece e nos toca (Bondía, 2002, p. 21), assim permitindo uma observação e prática que vá além da mera aplicação de métodos ou materiais didáticos. Trata-se de apropriar-se desta vivência para a construção de saberes e conhecimentos mediante um movimento reflexivo de seu trabalho. Este artigo, sendo um relato de experiência, faz parte deste movimento ao compartilhar nossas reflexões acerca da aplicação das atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado no curso de graduação em História.

Essas atividades dizem respeito ao período de regência em que, enquanto estagiários, ministramos 20 aulas em um período de aproximadamente dois meses entre agosto e outubro de 2024. Neste período, foi realizada a aplicação de um projeto de ensino desenvolvido ao longo do primeiro semestre do mesmo ano. A aplicação prática do estágio foi realizada em dupla no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), localizado em Florianópolis (SC), com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 23 estudantes. Refletindo em parte as políticas afirmativas de ingresso na instituição, com cotas para pessoas negras, pardas, indígenas e quilombolas³, apresentava um perfil étnico-racial diverso, bem como uma distribuição de gênero relativamente equilibrada, sem predominância expressiva de um grupo sobre outro.

Este projeto foi desenvolvido sob supervisão e orientação da Prof^a Dr^a Mônica Martins Silva, responsável pela disciplina de estágio, e o Prof. Me. Fernando Leocino da Silva, do Colégio de Aplicação, e teve como enfoque a história da escravidão na América Portuguesa, conforme previsto no currículo escolar da instituição. O Estágio Supervisionado⁴, para além de seguir as diretrizes curriculares da escola, também segue uma orientação própria, geral para todos os estagiários: esta é o desenvolvimento de projetos que tratassem da temática a partir da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da aplicação da Lei 10.639/2003, que prevê o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica.

³ O ingresso de alunos no CA/UFSC ocorre principalmente através de sorteio público, contando com políticas de ações afirmativas, incluindo reserva de vagas para pessoas com deficiência e para estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas, o que contribui para a constituição de um corpo discente social e racialmente diverso (conforme EDITAL N° 11/2023/CA).

⁴ O Estágio Supervisionado, componente curricular obrigatório do curso de graduação em História da UFSC corresponde a duas disciplinas desenvolvidas ao longo de dois semestres, envolvendo diferentes etapas voltadas à concepção de um projeto de ensino, sua aplicação com a turma e a formulação de um portfólio que abarcasse as experiências em sala de aula e as revisitasse de forma reflexiva.

Esta proposta nasceu a partir da constatação de que a história escolar tradicionalmente valorizou um viés eurocêntrico e colonial para o currículo, não apenas invisibilizando as contribuições dos povos negros e africanos para a humanidade, como estereotipando-os como atrasados e primitivos (Lucindo, 2010). Nessa concepção, africanos e afro-brasileiros foram frequentemente retratados como vítimas absolutas do processo de escravização, sendo integrados à narrativa histórica do país durante a escravidão e logo desaparecendo da mesma após a Lei Áurea (1888). A própria abolição é vista, muitas vezes, como gesto de benevolência da princesa Isabel, ignorando a agência, resistência e lutas dos escravizados e da população negra no contexto da escravidão e pós-abolição (Lucindo, 2010). Tal perspectiva não se limita ao âmbito educacional, mas também é profundamente ancorada em uma produção acadêmica e historiográfica tradicional no Brasil.

Esta produção, vinda principalmente das contribuições intelectuais marxistas na segunda metade do século XX, privilegia as questões de ordem econômica e estrutural do sistema escravista, voltando-se à sua violenta imposição por parte dos portugueses. Sendo assim, apesar de ver a escravidão e a colonização de forma negativa, ainda partia da perspectiva dos colonizadores em seus questionamentos — por que escravos africanos? Qual era sua utilidade na economia de plantation? — em grande medida tratando os cativos neste contexto enquanto simples mercadorias ou coisas, sendo subjugados e oprimidos em um sistema que negava sua humanidade (Lucindo, 2010).

O problema com essa interpretação vem sendo apontado desde, pelo menos, a década de 1980. A noção do “escravo-coisa”, marcada pela subjugação e pela concepção do indivíduo enquanto vítima absoluta de um sistema implacável, implicou na sua desumanização e na negativa de sua existência enquanto sujeito histórico (Lucindo, 2010). Contudo, conforme aponta a historiografia mais recente, a situação no sistema de dominação escravista na América Portuguesa e no Brasil Imperial era muito mais volátil e dinâmica do que parecia, sobretudo por conta da ação cotidiana desses sujeitos (Lucindo, 2010). Este apagamento da agência e do próprio sujeito escravizado na história escolar, sintomaticamente essencializado em sua condição social pelo termo “escravo”, por exemplo, perpetua estereótipos nocivos à população negra — e os estudantes — e à construção de sua identidade (Brasil, 2004).

Incluir a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, nesse sentido, é buscar superar essas concepções no ambiente escolar para incluir todos os estudantes no processo de ensino aprendizagem da

história, instigando-os a se reconhecerem enquanto sujeitos históricos e políticos, conscientes do seu poder transformador sobre o mundo em que vivem. Além disso, possibilitando seu letramento racial e o combate a preconceitos e dos efeitos nocivos no presente advindos da escravidão e do apagamento da agência histórica da população negra. Dessa forma, busca-se contribuir no combate ao racismo e suas manifestações cotidianas, contribuindo para o convívio com a diferença e para o exercício da empatia, assim como na construção/manutenção de uma sociedade democrática pautada nos princípios da igualdade e da defesa dos Direitos Humanos.

Tendo isso em vista, a dupla elaborou um projeto de ensino que buscasse evidenciar a agência histórica dos escravizados e sua resistência à escravidão na América Portuguesa e no Brasil Imperial, com enfoque nas práticas cotidianas de luta pela liberdade e por melhorias nas condições de vida e trabalho. O recorte temporal das aulas ministradas engloba o período a partir da década de 1560, quando os escravizados começaram a ser trazidos ao Brasil, até a abolição da escravidão em 1888, considerando-a como a consequência do amplo movimento popular abolicionista e das importantes rebeliões e fugas que ocorreram no país.

Essa abordagem permitiu deslocar narrativas tradicionais centradas em figuras brancas e em marcos institucionais, estruturais e essencialmente economicistas. Assim, nosso enfoque se deu menos no sistema político da América Portuguesa e do Brasil, e mais a respeito da escravidão e de suas resistências, enquanto processos simultâneos de uma luta contínua. Em suma buscamos, como ressaltado por Lucindo (2010), “desvitimizar para humanizar”, buscando resgatar a agência dos escravizados sobre sua vida e o regime em que viviam, a partir de suas próprias vivências cotidianas repletas de negociações e resistências.

Como parte deste movimento de centramento da História na figura dos sujeitos escravizados, o projeto desenvolvido também se fundamentou nas políticas levadas a cabo pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004). Frutos de históricas lutas do Movimento Negro no Brasil, se colocam como importante marco para romper com o ciclo vicioso do apagamento e da desumanização, e recolocar o currículo escolar sobre uma nova base, pautada na descolonização do conhecimento e das narrativas históricas. Entretanto, ainda se encontram muitos desafios ao mobilizar o conteúdo junto aos estudantes. Como trabalhar a vida cotidiana dos escravizados de modo a tocá-los, a mobilizar seus afetos de maneira que sejam atribuídos sentidos para a experiência das aulas? Do mesmo modo, como

problematizar os conhecimentos prévios dos estudantes, refletindo acerca dos seus preconceitos e as visões desumanizantes do senso comum sobre o passado escravista?

Nessa busca por respostas, a dupla encontrou uma importante aliada: a imaginação histórica, que foi adotada como metodologia de aula e avaliação. Este procedimento metodológico e a aplicação de uma avaliação processual envolveu todos os conteúdos abordados ao longo do estágio, o exercício de imaginação histórica. Dessa maneira, este artigo inicia realizando uma discussão acerca da imaginação histórica e seu uso no ensino da disciplina. Posteriormente, apresentaremos de forma breve as diferentes atividades desenvolvidas ao longo do estágio que fundamentam o exercício final. Após apresentar o roteiro desta atividade, exploraremos sua aplicação e resultados a partir de trechos das narrativas produzidas pelos estudantes, a fim de refletir acerca de suas potencialidades para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, tendo como horizonte uma Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A imaginação histórica enquanto estratégia didática

Neste trabalho, consideramos a imaginação como uma capacidade da mente diretamente ligada ao processo de ensinar e aprender. Para Rodrigues (2022, p. 42), a imaginação está “intimamente ligada com a nossa capacidade de pensar, compreender e de nos relacionar com outros do mundo”, sendo uma possibilitadora do processo de aprendizagem, e fazendo-se necessária para a apreensão de conceitos e atribuição de sentido.

Para o ensino de história, tal questão ganha uma importância ainda mais fundamental. O passado estudado, mesmo que explorado a partir de fontes históricas é, em grande medida, inacessível ao estudante devido ao seu distanciamento. Dessa maneira, para apreendê-lo, dar sentido a ele e compreender os conceitos e ideias que ele carrega, é fundamental que haja um exercício imaginativo (Fé, 2012). Isso porque a imaginação permite acessar este passado a partir da hipótese e da curiosidade, criando cenários e narrativas próprias. Mesmo que levantemos questionamentos como “o que você faria nessa situação?”, necessariamente levando a narrativas fictícias por parte de quem responde, este movimento, ao ser “mediado” e “vigiado”, é capaz de fomentar a mobilização do contexto passado e exercitar a apreensão de conceitos — como o de escravidão, liberdade ou resistência, por exemplo — para fundamentar o exercício imaginativo (Oliveira; Delgado, 2008).

Dessa maneira, como ressaltado por Zittoun e Cerchia (2013), tal abordagem permite que o estudante realiza um exercício que vá além da mera reprodução da sua realidade, mas

que a expanda ao permitir pensar a respeito de fenômenos e objetos passados cuja visualização já não é possível. É este exercício mediado de acesso a este passado, muitas vezes distante, que denominamos de imaginação histórica.

Nessa base, propomos atividades conforme a aplicação apresentada por Pereira (2020), na qual o exercício da imaginação histórica consiste na criação de narrativas por parte dos estudantes, baseadas em sua experiência com a própria “operação historiográfica”, ou seja, com as discussões e problematizações fomentadas e orientadas pelos docentes (Pereira, 2020, p. 61-62). Dessa maneira, atuam elaborando enredos e cenários fictícios, porém historicamente fundamentados e mediados pela mobilização do conhecimento histórico.

Aqui, o uso da criação de narrativas também se coloca como um aspecto importante do projeto. O historiador Jörn Rüsen (2015) discute a importância da narrativa para a construção do sentido sobre os eventos passados, enxergando a “História como uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro)” (Rüsen, 2015, p. 52) que se relaciona e possui sentido e significado para os sujeitos quando representada sob a forma de narrativa. Essa concepção é compartilhada por Brandão e Michetti (2001) no trabalho de Oliveira e Delgado (2008), no qual afirmam que o ser humano constrói, a partir da linguagem, um discurso que traz consigo sua memória individual e coletiva, no qual se dialogam o passado e presente a partir da experiência do sujeito que narra, no caso, o estudante. Com isso, compreendemos que a construção da narrativa na atividade é capaz de promover a atribuição do sentido ao assunto abordado e a ligação deste com as experiências cotidianas dos estudantes.

Assim, aplicamos com a turma o nosso exercício de imaginação histórica enquanto ferramenta avaliativa. Esta avaliação foi desenvolvida como um trabalho final escrito e individual a ser realizado pelos estudantes. A ideia é que, a partir dos conteúdos discutidos e do contexto apreendido ao longo das aulas, os alunos criassem uma narrativa imaginária autobiográfica, como se eles fossem escravizados durante o período estudado.

Para realizar a atividade, o incentivo à exercitar a prática da imaginação histórica permeou o andamento de todas as aulas. Nesse sentido, optamos por aulas expositivo-dialogadas, mediando o conteúdo a partir de perguntas norteadoras. Questões como “o que você faria nessa situação?”, “o que você acharia disso?” e “como você poderia buscar uma vida melhor?” foram parte importante desses questionamentos. Buscava-se, aí, fomentar a reflexão sobre os conteúdos abordados e exercitar a imaginação e a alteridade, tendo em vista

a proposta de atividade final. Além disso, apresentamos uma série de fontes históricas e, a partir delas, realizamos práticas em sala que fundamentaram este trabalho final.

Atividades desenvolvidas no estágio

Como forma de proporcionar repertório para o exercício, foram trabalhados ao longo do semestre fontes escritas por sujeitos escravizados. Optou-se por explorar o contexto da escravidão, seu funcionamento e a vida dos escravizados a partir de documentos que as apresentassem em seus próprios termos, de maneira a valorizar e explorar sua agência sobre o contexto em que viviam e evidenciar suas preocupações e afetos. De tal maneira buscou-se, portanto, conferir o caráter de sujeitos históricos aos cativos ao centrar suas vivências e sua voz, bem como fornecer elementos para que os estudantes fossem capazes de construir uma narrativa baseada nessas experiências.

A regência dos estagiários foi iniciada com o estudo da cultura africana na atualidade a partir de alimentos, festividades e religiosidades presentes em diferentes regiões do país, de forma que os alunos pudessem enxergar a influência africana e afro-brasileira em suas realidades. Seguimos abordando a pluralidade dos povos trazidos de modo compulsório para o continente americano, com destaque para os Iorubá, os Fon e os Congolezes. Utilizamos o banco de dados *Slave Voyages*⁵ para explorar a magnitude do tráfico transatlântico e refletir sobre os sujeitos envolvidos, abordando as suas diferentes origens, idades, possíveis relações de parentesco. Dessa maneira, buscando dimensionar o impacto dessa travessia forçada para perda de nomes, línguas e identidades.

Aprofundamos a discussão sobre a travessia transatlântica, a partir do relato de Mahommah Gardo Baquaqua (2015), abordando a escravidão de forma a conectar sua vivência individual no navio negreiro às estruturas mais amplas do sistema escravista. Baquaqua foi um africano originário do território que hoje é o Benim, que foi capturado e traficado para o Brasil no século XIX. Posteriormente fugiu e conquistou sua liberdade, publicando uma autobiografia na qual descreveu suas experiências de captura, a travessia transatlântica, sua escravização e resistência. Sendo um dos únicos relatos em primeira pessoa produzido por um escravizado no Brasil, mostra-se enquanto uma importante ferramenta para apresentar a experiência de forma humanizante e centrando-se na vivência escrava. Isso na

⁵ O *Slave Voyages* é uma plataforma colaborativa desenvolvida em parceria com uma série de instituições universitárias em escala internacional com o intuito de compilar dados a respeito do tráfico transatlântico de escravizados, contendo informações acerca do comércio, embarcações, portos de origem e chegada, bem como a respeito das próprias pessoas escravizadas. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/enslaved/A0m58mPH>. Acesso em: 30 de jul. de 2025.

medida em que a autobiografia não apenas explora suas impressões acerca do que lhe ocorreu, mas também porque evidencia suas tentativas de escapar da situação em que se encontrava.

Após a travessia, pensando o estudo da América Portuguesa, apresentamos o cotidiano dos trabalhadores escravizados nos engenhos, questionando a visão limitada de que a economia colonial girava exclusivamente em torno da produção de açúcar. Para isso, evidenciamos outras atividades produtivas e formas de subsistência que também estavam presentes e contribuíram para o processo de interiorização da metrópole. Discutimos as formas de resistência à escravidão nesse contexto, a partir de um estudo de caso da revolta no Engenho de Santana.

Dessa forma, foi realizado um estudo do *Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que conservaram levantados*⁶, texto redigido coletivamente por escravizados que trabalhavam no plantio e processamento de cana-de-açúcar no Engenho de Santana, localizado no Recôncavo Baiano. Nesta carta, os escravizados, que haviam se rebelado e fugido, listavam as condições para que voltassem ao engenho e voltassem ao trabalho, reivindicando melhores condições de vida junto ao seu senhor. Em seguida, foi aplicada uma atividade de imaginação histórica baseada no material proposto pelo site *Detetives do Passado*⁷. Neste trabalho, eles deveriam escrever uma carta como se fossem os escravizados insurretos, imaginando, com base nos conteúdos trabalhados em aula, quais seriam as principais dificuldades enfrentadas por eles e quais reivindicações poderiam apresentar ao senhor do engenho.

A proposta visava estimular a empatia histórica e exercitar a capacidade de reconstrução crítica de contextos passados. No entanto, os textos produzidos revelaram diversos anacronismos, como reivindicações por direitos trabalhistas e redução da carga horária de trabalho. Esses elementos foram debatidos com a turma em uma discussão orientada, que buscou explicar os limites do uso de ideias do presente para o passado, e prepará-los melhor para o exercício final de imaginação histórica. O objetivo, assim, foi fortalecer a compreensão do contexto escravista e das possibilidades reais de resistência e negociação disponíveis aos sujeitos escravizados.

⁶ Reprodução do documento original, *Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que conservaram levantados*, disponível no apêndice 1 do livro *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*, de João José Reis e Eduardo Silva (1989, p. 123-124).

⁷ O projeto *Detetives do Passado*, desenvolvido no âmbito do Núcleo de Documentação, História e Memória (NUMEM) da UNIRIO, é uma iniciativa educativa que propõe oficinas, atividades de investigação e pesquisa escolar para uso em ambiente escolar a professores de História a respeito da escravidão. Disponível em: <http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/main.html>. Acesso em: 30 jul. 2025.

Além disso, analisamos a presença negra nas cidades, refletindo sobre o papel dos escravizados no funcionamento urbano. Fontes visuais de artistas como Jean Baptiste Debret e Christiano Jr.⁸ foram utilizadas para pensar a vida cotidiana e as tensões nas cidades escravistas. Por fim, abordamos a Greve Negra de Salvador⁹, conectando passado e presente por meio da ideia de agência, mobilização e luta por direitos, explorando durante as aulas a recente greve ocorrida nas universidades federais naquele ano, que coincidiu com o período de estágio.

Após essa discussão, foi realizada uma oficina de análise de fonte com a turma a partir de pinturas de Jean-Baptiste Debret (1768-1848) representando as pessoas escravizadas em contextos cotidianos, mostrando seus trabalhos e atividades culturais. No trabalho, os estudantes deveriam responder a questões como: “quem é você?”, “onde você está?”, “qual a importância do seu serviço para a vida na cidade?”, “você acha que seu ambiente lhe proporciona mais liberdade que no meio rural?”, “o que você faz lhe permite acumular algum dinheiro?”.

Essas questões tinham o intuito de exercitar essa prática imaginativa ao propor que os estudantes se colocassem como os sujeitos daquela imagem, encorajando questionamentos à narrativa colocada pelo criador das obras. Além disso, possibilitou-se que os alunos pudessem acessar o contexto histórico da escravidão urbana, explorando a dinâmica de vida dessas pessoas, da natureza de seu trabalho e sua relativa autonomia se comparado ao trabalho rural. Nesse sentido, a avaliação, assim como a atividade anteriormente citada, estava a serviço da proposta imaginativa apresentada pelo estágio, para além da dinâmica somativa de aferir o entendimento acerca do contexto histórico retratado nas obras.

Desde o início da regência, a turma foi informada de que os conteúdos trabalhados em aula serviriam de base para a criação de um personagem e de uma narrativa original, construída a partir de um roteiro. A proposta era que eles mobilizassem os conhecimentos adquiridos sobre os povos africanos, o tráfico transatlântico, a escravidão urbana e rural, as formas de resistência e o cotidiano das pessoas escravizadas para imaginar histórias situadas nesse contexto histórico, a partir das fontes e personagens estudados, como Baquaqua e os trabalhadores do Engenho de Santana.

⁸ Christiano Junior (1832-1902) foi um fotógrafo português que viveu no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX, sendo reconhecido pela realização de fotografias de retratos escravizados, os *typos negros*, vendidas, em geral, no estilo de *cartes de visite* (Celestino, 2022).

⁹ A Greve Negra de 1857 na Bahia foi um movimento de paralisação do trabalho protagonizado pela população negra e escravizada que trabalhava com vendas (os chamados *ganhadores*) nas ruas de Salvador reivindicando o fim de uma lei municipal que regulamentaria sua atividade e reduziria sua autonomia (Reis, 1993).

Este era o exercício de imaginação histórica, um trabalho final de construção de uma história, uma espécie de relato inspirado no de Mahommah Baquaqua, a partir de um roteiro disponibilizado pelos estagiários. O roteiro perpassa aspectos discutidos em sala de aula, desde a criação do nome e origem do personagem, o processo de travessia, a chegada ao Brasil, os trabalhos desenvolvidos, a vida e a resistência dos escravizados. Essa elaboração de um discurso partindo da imaginação, porém mediado pelos estudos históricos, visou permitir um diálogo entre vozes do passado e presente, abrindo caminho para uma postura ativa do estudante na interpretação dos acontecimentos passados e da realidade presente.

Figura 1 — Folha de orientações do exercício de Imaginação Histórica

Colégio de Aplicação da Universidade Federal Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação / Turma: 9º Ano B
Professores Arthur Will Tocchetto de Oliveira e Marina de Oliveira Bortolato.

Atividade de Imaginação histórica

Você está prestes a realizar um exercício de imaginação histórica! A prática consiste em imaginar situações históricas, construindo uma história que se baseie nos conteúdos vistos durante as aulas anteriores. A ideia é que você exercite sua empatia, imaginando-se no lugar de um escravizado no período do Brasil Colônia. Para o desenvolvimento desta atividade, recomendamos o uso dos textos didáticos entregues durante o período de estágio, as suas anotações e memoriais. Também recomendamos, para ajudar na construção da história, a leitura da biografia de Mahommah Gardo Baquaqua, disponível no moodle. Siga atentamente o roteiro a seguir para construir a história do seu personagem:

a) Imagine que você é um escravizado (a) que viveu no Brasil no período colonial. Pense em um nome para você, escolha a sua idade, a sua região de origem, religião, e algumas características físicas, ideias e pensamentos.

b) Relembra as aulas que tivemos sobre a diáspora africana e tráfico negreiro e defina o lugar da África de onde você foi forçado a sair. Como você foi capturado? Como foi o caminho até as Américas? Fale sobre sua experiência durante a travessia.

c) E seus primeiros dias no “Novo Mundo”? Relembra as aulas sobre trabalho escravizado e defina um lugar do Brasil Colônia onde você passaria a morar e qual seria o seu trabalho: você poderia trabalhar em uma grande fazenda de cana de açúcar em algum lugar do atual Nordeste brasileiro, plantando, colhendo cana e trabalhando em um engenho, ou poderia ser um escravizado de uma região urbana, ou trabalhar em qualquer outra atividade onde era usada sua mão de obra (que tenhamos abordado em nossas aulas).

d) Você manteve sua religião ou foi convertido ao catolicismo? Se você manteve, qual religião você pratica? Se for católico, você frequenta alguma irmandade? Descreva alguns aspectos da sua prática: em que ambientes você pode exercê-la? Qual a relação da sua prática com o resto da sociedade?

e) Imagine que você está insatisfeito com o seu senhor ou senhora. Por algum motivo, você se revolta, por exemplo: você pode fugir para um quilombo, pode instigar uma revolta (como o exemplo do engenho de Santana), ou provocar seu dono ou dona, até conseguir trocar de senhor (como Baquaqua).

f) Quais os motivos que levariam a sua revolta? Quais seriam suas reivindicações?

g) O que se deu em sua revolta? Obteve alguns resultados? Houve consequências para você?

h) Dê um fim para a sua história. No fim, você consegue se libertar? Se sim, como? Se não, descreva como você passou o resto da sua vida (se trocou de senhor, se foi punido, se formou uma família, se morreu jovem ou velho, etc).

Exercite sua criatividade. Boa sorte!

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

O exercício seria construído gradualmente com base no roteiro acima, que foi apresentado aos estudantes na segunda semana de aula. Inicialmente, foi disponibilizada uma aula para que os estudantes começassem a escolher um nome e uma idade para seus personagens, e orientou-se que continuassem sua escrita como tarefa de casa ao longo das aulas. Outras duas aulas foram disponibilizadas na penúltima semana do período de regência para que pudessem finalizar de redigir suas histórias. A avaliação seguiu uma perspectiva

processual e formativa, conforme propõe Libâneo (1994), valorizando o percurso de aprendizagem dos estudantes e sua capacidade de estabelecer conexões significativas entre conteúdo e narrativa. Os critérios adotados incluíram o entendimento e articulação dos temas estudados ao longo do período letivo, o atendimento à proposta do roteiro, a criatividade e a empatia na construção do personagem, a coerência, coesão textual e domínio da linguagem escrita. Foram entregues pela turma 18 histórias individuais de um total de 23 alunos.

As narrativas imaginadas

Os estudantes trouxeram com seus personagens uma variedade de conteúdos mobilizados ao longo do semestre. Como primeira etapa da atividade, logo no início do período de regência dos estagiários, foi solicitado que cada estudante definisse o nome e o local de origem de seu personagem inspirados nas aulas a respeito dos povos africanos. Para essa escolha, foram encorajados a consultar a plataforma *Slave Voyages*, que reúne os registros da travessia de milhares de escravizados da África pelo Atlântico, seu local de origem, etnia e seus nomes.

Incentivar a escolha de nomes de pessoas reais foi significativa, pois buscou aproximar os estudantes de trajetórias de sujeitos que efetivamente existiram. Dessa forma, a imaginação mobilizada pela turma não se configurava como mera ficção, mas como um exercício de reconstrução possível de experiências interrompidas e silenciadas na travessia. Os nomes escolhidos foram variados e diversos, sendo tanto nomes africanos, como Makena, Bakari e Akin; como nomes de origem europeia, como Luiz e Lúcia. Alguns outros, como Jabotã, por exemplo, foram inventados pelos próprios estudantes.

Foi possível observar, no trabalho de alguns alunos, informações que foram obtidas por meio de pesquisas individuais, como certos locais de origem escolhidos para seus personagens. Determinados estudantes mencionaram lugares específicos como o Reino de Ndongo e a região de Malanje, no território que é atualmente Angola, contextos não trabalhados no estágio, mas que abarcavam Estados africanos que existiram ao longo dos séculos XVI e XVIII. Isso também ocorreu para a escolha de uma localidade, Efik, que não existe enquanto lugar, mas é sim um grupo étnico que vive na Nigéria. Muitos, porém, colocaram apenas nomes de países atuais sem muita atenção à questão dos reinos africanos que existiam no período. Os povos africanos apresentados nas aulas, os Iorubás, os Fon e os Quicongo, no entanto, influenciaram na localização dos personagens de maneira bem expressiva. É possível comparar os dois mapas, o primeiro apresentado nas aulas sobre os

povos africanos, e o segundo correspondendo aos locais escolhidos pelos estudantes para a origem de seus personagens:

Figura 2 — Mapas do material didático apresentado em sala e das localidades escolhidas para a imaginação histórica, respectivamente



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

Os estudantes também foram requeridos para que representassem sua vida no continente africano, não apenas em uma dimensão geográfica do onde nasceu, e do nome de sua etnia, mas narrando o dia a dia a partir de aspectos culturais que permeavam uma vida já construída em seu local de origem. Ou seja, dando importância e profundidade aos laços sociais e à identidade já estabelecida desses sujeitos antes da travessia. A seguir, é possível observar um exemplo de aspectos da vida na África narrados por um dos estudantes, com enfoque em seu modo de vida, trabalho e uma primeira impressão a respeito da escravidão:

Tive uma infância muito conturbada, na maior parte do tempo, ajudei minha família nas práticas de agricultura e caça de subsistência. Sempre tive contato com situações de tráfico de pessoas, onde sempre observava as atividades feitas pelo homem branco, diante do meu povo (Estudante S.)¹⁰.

As narrativas sobre a Travessia do Atlântico e a captura dos personagens foram um ponto de muita sensibilização e bastante tocante para os estudantes, tendo sido acompanhados de um forte teor emotivo. O medo, a incerteza, o sofrimento e a dor da perda dos entes queridos apareceram nas histórias de forma recorrente como uma forte experiência para os personagens:

¹⁰ Os textos dos alunos foram transcritos conforme os originais, sem qualquer interferência dos autores. Os estudantes serão identificados por letras, de forma a manter suas identidades anônimas.

Tinha 17 anos quando estava trabalhando com minha mãe, quando fomos surpreendidas por um grupo de homens brancos, os quais nos agrediram e colocaram correntes e cordas em nossas mãos e pescoços. Levaram-nos até um barco, tiraram nossas vestimentas e jogaram-nos à parte inferior do navio, sufocante com homens apinhados de um lado, e mulheres de outro, local esse onde não conseguíamos ficar em pé (Estudante S.).

Quanto aos locais de chegada no Brasil, grande parte dos estudantes escolheu a Bahia, cidades como Salvador e Ilhéus, possivelmente devido às aulas sobre o Engenho de Santana. Alguns se referiram genericamente à Região Nordeste, enquanto outros trouxeram os estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Isso reflete também a escolha dos trabalhos realizados pelos personagens. Os primeiros tratavam de pequenos ou grandes engenhos, trabalhando em diferentes processos da produção de cana-de-açúcar, mandioca e outros alimentos, enquanto os segundos abordaram situações envolvendo trabalhos urbanos, comércio e manutenção da cidade ou mineração. Percebe-se aqui, como os exemplos dados ao longo de diferentes aulas se fizeram presentes na atividade. Locais como Minas Gerais e o Rio de Janeiro, por exemplo, foram trabalhados ao longo do estágio no momento em que se começou a discutir a mineração, a escravidão urbana e a urbanização da colônia no século XVIII. Já a Bahia e o Nordeste em geral foram abordados de forma mais abrangente em um contexto rural, tendo como exemplo a Revolta do Engenho de Santana.

Com relação à religiosidade, houve personagens que se converteram para o catolicismo, pois a família a quem servia era católica. Muitos outros afirmaram seguir o candomblé em segredo dos senhores, valendo-se de sua espiritualidade para arranjar forças para enfrentar essa difícil situação em suas vidas, bem como para lembrar-se de quem são e de onde vieram. Apesar de que o candomblé tenha sido pouco discutido nas aulas, além de ser uma religião de matriz africana, muitos o trouxeram como exemplo próximo da espiritualidade negra e da resistência de suas tradições e noções de mundo. Alguns também citaram exemplos discutidos em sala e que foram alvo de certa polêmica, como o culto aos voduns, enquanto outros mencionaram, apenas uma ideia geral de religião que valoriza os espíritos dos antepassados e a conexão com a natureza, aspectos também discutidos como centrais em muitas religiosidades africanas. É possível conferir exemplos na escrita de alguns estudantes:

Me chamo Adanna, minha pele é retinta, tenho cabelos crespos e aproximadamente 1,60m de altura. Nasci em 20 de abril de 1699, na África Ocidental. Minha família e eu fazíamos parte do povo Fon, onde tínhamos

diversos costumes e tradições, principalmente ligadas ao culto aos Voduns, espíritos ligados a uma série de forças da natureza (Escrito por estudante S.). Como uma escravizada no período colonial, decidi manter minha religião ancestral, que mistura tradições africanas. Pratico o culto aos ancestrais e orixás em encontros secretos com outros africanos, principalmente em dias de lua cheia. A relação com a sociedade é complexa pois embora os colonizadores tentem nos converter ao catolicismo, preservamos nossa fé como ato de resistência, adaptando algumas práticas do catolicismo, como a devoção aos santos. Isso nos ajuda a manter nossa identidade em meio à opressão (Estudante I.).

Foi muito presente nos trabalhos, conforme cobrado na atividade, a menção aos sentimentos dos personagens e sua apreensão do que ocorria no processo de escravização. Muitos trataram da saudade que sentiam de suas terras natais, famílias e amigos. O medo e a revolta que sentiam por sua condição nova e difícil. Muitos também trataram da dureza da travessia como uma experiência transformadora e traumática, como Baquaqua em seu livro. Suas experiências enquanto escravizados foram diversas, não apenas com relação aos trabalhos realizados, no âmbito doméstico, da agricultura, comércio, mineração, mas também em sua relação com seus senhores e o tratamento recebido. Muitos relataram senhores violentos e assediadores, também muito punitivos contra si, o que incrementou sua revolta.

Quanto ao desfecho das histórias, esses foram diversos e muito interessantes. Houveram aqueles que casaram e constituíram uma família, tanto em liberdade quanto em cativeiro. Outros fugiram e passaram parte, ou o restante de suas vidas em quilombos. Houveram aqueles que lá encontraram a paz, e outros que viveram o restante da vida com medo da recaptura. Uns foram recapturados e trazidos de volta aos engenhos, já outros simplesmente morreram em cativeiro, sem nunca conquistar a própria liberdade.

Houve uma personagem, escravizada em serviços domésticos que, em revolta, assassinou seu senhor enforcado. Também tiveram aqueles que criaram uma história do zero, e outros que se colocaram enquanto personagens inspirados em casos reais, como o exemplo da revolta do Engenho de Santana. Houve um personagem, também, que alcançou a liberdade após a abolição da escravidão, construiu uma casa para si em uma favela, dedicou-se aos estudos e formou-se em História. A partir daí, escreveu uma autobiografia contando para contar suas experiências, fazendo ser ouvida sua voz, história que lembra àquela de Mahommah Baquaqua. Alguns exemplos dos relatos citados podem ser observados abaixo:

Durante esses 3 anos e 7 meses, consegui aprender muito bem o português, bem o suficiente para planejar uma revolta, e foi isso que eu fiz. Acumulei uma boa quantidade de escravizados que também não queriam mais tanta carga de trabalho. Assim, em 17 de junho de 1886 iniciamos nossa fuga, como revolta. Fui comandante de um grupo de 51 pessoas, fugimos por 2

anos, até que enfim, em 1888 assinaram uma lei pelo fim da escravidão no Brasil. Esses 2 longos anos valeram a pena, enfim livres, me senti leve e alegre. Os outros escravizados viveram livres. Durante esses 2 anos, me apaixonei por Bakari, um dos fugitivos. Tínhamos 15 anos quando começamos a revolta, após isso tudo, já com 20 anos, nos casamos. Atualmente, com 37 anos, temos uma linda família, com 2 filhos e 1 filho. Nossa realidade não é das melhores, mas posso garantir que vivemos muito felizes. Espero viver uma vida longa e feliz (Escrito por estudante L.).

Na conversa, vozes disseram que Ekan havia falecido pois o senhor do engenho descobriu sobre seu plano de fuga e usou sua morte como exemplo para os outros. Aquilo me deixou enfurecido, sabia que isso tinha que mudar... No mesmo dia boleei um plano para matá-lo, saí escondido de noite e peguei algumas ferramentas que poderiam me ajudar. Chegando na casa, destranquei a porta como uma vez meus amigos me ensinaram e entrei rapidamente no local. Quando cheguei no quarto de meu senhor, meus olhos se encheram de fúria. Peguei a corda que havia levado comigo e enrolei sobre seu pescoço, com tanta força que ele logo acordou e tentou gritar, mas não era o suficiente, então recorreu a agarrar algo afiado de sua mesa e me acertar. Sangrei de imediato, mas não deixaria ele viver de jeito nenhum. (Estudante J.)

Percebe-se a influência dos conteúdos e materiais discutidos em sala, como a atividade do tratado de paz, o exemplo de Zacimba Gaba¹¹, apresentado em uma das aulas durante o estágio, que assassinou seu senhor, a autobiografia de Baquaqua e a formação de famílias. Os resultados foram apresentados e discutidos junto aos estudantes de maneira que eles pudessem entrar em contato com as histórias uns dos outros, visto que foi uma atividade individual.

Explorando as potencialidades da imaginação

Os trechos citados e as produções dos estudantes revelam uma série de potencialidades da imaginação empregada no ensino de história. Em primeiro lugar, podemos salientar como a emoção, o aspecto afetivo dessa experiência, foi capaz de produzir experiências e trocas ricas com os estudantes, e como isso se refletiu em seus trabalhos. Ao produzirem essas narrativas, os discentes, mais do que responder às questões suscitadas nas folhas, trouxeram os elementos que mais os tocaram ao longo das aulas. Aqui, são interessantes as menções aos sentimentos dos personagens: a dor, o medo, a incerteza, a fúria, o alívio da liberdade. O próximo trecho revela bem essa questão, porque é de uma estudante que foi muito tocada pelos relatos estudados e relatou aos estagiários ter se emocionado durante a escrita:

Minha mãe e meu avô acabaram sendo mortos durante a captura, pois tentaram a todo custo resistir. Ver o corpo deles jogado no chão, enquanto eu

¹¹ Zacimba Gaba, na tradição oral do Espírito Santo, foi uma africana capturada no que hoje é a região de Cabinda, em Angola. Foi escravizada em uma fazenda onde sofreu uma série de violências e abusos. Sua figura é conhecida por ter matado seu senhor envenenado. Com a morte do dono da fazenda, Zacimba liderou uma revolta e fundou uma comunidade quilombola.

era arrastada, foi a maior dor da minha vida, mais do que qualquer dor física. Minha irmã de só nove anos foi também amarrada e levada a força comigo [...]. Me tornei posse de um senhor mais velho, na casa dos 50 anos, que tinha uma fazenda com plantação de cana. Eu, por ser menina e nova, acabei ficando no trabalho doméstico na casa desse homem, mas por vezes, pedi aos espíritos ancestrais e a mãe natureza que enviassem para trabalhar na fazenda. Aquele monstro me tocou, me explorou, me fez sentir nojo de mim mesma. Às vezes tudo que eu queria era morrer para que aquilo passasse. Eu trabalhava o dia todo, e de noite servia de brinquedo para ele. Eu fui abusada. Eu fui violada. Eu fui violentada (Estudante L. P.).

O caráter emocional da experiência foi um dos principais destaques dessa proposta. Os estudantes demonstraram, por meio de suas narrativas, não apenas a apropriação dos conteúdos discutidos, mas também uma intensa mobilização afetiva, essencial para o aprendizado significativo. Como afirma Lev Vygotsky (2003), nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Ao associar a atividade escolar a uma vivência afetiva e criativa, o processo educativo extrapola a transmissão de conteúdos e passa a ser formador da subjetividade e da consciência crítica (Fé, 2012).

Aplicadas ao contexto educacional, as emoções influenciam as formas de comportamento e aprendizagem. Por isso, se quisermos suscitar no aluno atitudes e comportamentos desejáveis, é essencial garantir que essas experiências deixem um vestígio emocional duradouro (Vygotsky, 2003, p. 121). Nesse sentido, o caráter emocional da atividade proposta, centrada na criação empática de sujeitos históricos, foi um dos principais pontos fortes da experiência de estágio voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A aproximação afetiva dos estudantes com a história imaginada de um escravizado é um importante exercício de alteridade e empatia. Dá ao sujeito escravizado, na memória construída durante as aulas, aquilo que foi negado pela historiografia oficial e o senso comum, uma dimensão humana, viva e diversa, para além dos indicadores econômicos, estruturais e de sua redução a uma simples “coisa”, vítima absoluta do sistema escravista. Essa narrativa imaginada permitiu uma aproximação dos estudantes no âmbito de uma questão muito simples, mas ao mesmo tempo potente: “o que eu faria nessa situação?”. De certa forma, responder a essa questão traz a possibilidade de que seja feita uma aproximação reflexiva e afetiva com esses sujeitos passados, este outro, dando significado à história revisitada durante as aulas.

Nesse sentido, imaginar essas vidas e histórias com nomes reais, com as referências apresentadas e construídas por escravizados, como os relatos de Mahommah Baquaqua e o tratado de paz do Engenho de Santana, muitas vezes trazidos como inspiração nos textos desenvolvidos pelos alunos, tem uma grande potencialidade. É um exercício que está a

serviço de um dos grandes objetivos do Estágio Supervisionado de História: a humanização dos escravizados. Isso se dá porque o estudo do cotidiano abre caminho para abordagens mais positivas acerca da reprodução da vida negra no Brasil no período escravista, pois leva em consideração seus aspectos mais esquecidos, como a sua cultura e costumes enquanto uma forma de resistência e afirmação destes sujeitos frente ao sistema colonial e às imposições culturais, subvertendo-as. Além disso, denota a humanidade e a consciência desses sujeitos no seu dia-a-dia.

Ao enxergarmos os escravizados enquanto seres humanos dotados de agência e cultura, também formamos a consciência da origem histórica e danosa dos preconceitos e da mentalidade racista vigente como, por exemplo, se perpetua e manifesta atualmente no racismo religioso e na normalização da violência policial e violações de Direitos Humanos nas periferias. Assim, permite o combate a essas visões e a formação de cidadãos críticos e conscientes que atuem na direção de uma sociedade democrática e mais justa para todos.

O trabalho com questões tão prementes para a construção do Brasil e tão presentes na atualidade também propicia a construção da consciência dos discentes enquanto sujeitos históricos, inseridos em um contexto presente que é atravessado por uma série de questões passadas, e sobre o qual este sujeito pode atuar para sua transformação. Assim, o trabalho desenvolvido no artigo serve aos objetivos de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, uma vez que se volta para o ensino de História visando superar as visões tradicionais presentes no currículo escolar e mais consciente acerca da presença e do papel da vida negra na construção do país.

Para além de ser uma forma de superar as visões tradicionais no currículo, também é uma ferramenta interessante para propor avaliações que fujam de uma perspectiva conteudista e tecnicista. Entendemos que a avaliação deve servir à formação de sujeitos críticos, ao estímulo da consciência histórica e à apreensão de conceitos, mais do que à “fixação” de conteúdos e acontecimentos. A imaginação histórica, mobilizando os conhecimentos e discussões realizadas ao longo de todo o período de estágio, convidou os estudantes a criar, a apropriar-se de forma ativa destes saberes construídos. Nesse processo, favoreceu a retomada e a reflexão dos conceitos e ideias que permeavam os diferentes contextos estudados, como os de escravidão, resistência e, até mesmo, o de agência.

Nesse sentido, compartilhamos as percepções de Toldo *et al.* (2023) de que, talvez, essa seja uma das dimensões mais importantes deste trabalho. Colocando uma situação passada para os estudantes, a escravidão, convidando-os a agir sobre ela é uma forma de

estimulá-los a compreender que os sujeitos, inclusive eles próprios, são capazes de agir sobre a história e a realidade nas mais diversas circunstâncias.

Considerações finais

Nesse sentido, entendemos que esta experiência da dupla durante o Estágio Supervisionado e a regência na turma evidenciaram potencialidades interessantes do uso da imaginação como ferramenta pedagógica para o Ensino de História e para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. A imaginação, incorporada tanto nas aulas quanto como avaliação formativa e processual, foi capaz de promover um exercício de aproximação com o passado para além das fórmulas conteudistas, em um âmbito afetivo e de constituição de uma experiência significativa mediada pelo afeto.

Essa abordagem, ao colocar os estudantes na posição de refletir e imaginar-se na realidade do outro, o escravizado, favoreceu o exercício da alteridade e da empatia, essenciais para as problemáticas as quais este estágio buscava responder: a desumanização dos sujeitos escravizados frequente no senso comum e na história tradicional. Nesse sentido, é fundamental para a construção de posturas antirracistas no presente, problematizando concepções pré-estabelecidas e preconceitos.

Apesar dos resultados promissores, a aplicação da imaginação histórica enfrentou desafios significativos. Nas narrativas escritas, os anacronismos revelaram a dificuldade dos estudantes em suspender categorias contemporâneas para reconstruir o contexto escravista. A religiosidade africana foi uma temática pouco explorada nas aulas, devido à limitação de tempo de regência e um contexto de intolerância religiosa da turma, o que resultou em referências genéricas ao candomblé e voduns na atividade. Além disso, a gestão da turma durante as aulas expositivo-dialogadas demandou atenção constante, sendo composta por estudantes que expressavam seus desejos e interesses corporalmente, sentindo necessidade constante de movimentos e contato frequente com os colegas. Isso resultava em um tempo de concentração curto, impactando o aprofundamento de certos conteúdos.

A proposta, nesse sentido, permitiu explicar anacronismos e noções naturalizadas presentes no senso comum, como evidenciado na atividade com o Tratado de Paz dos escravizados do Engenho de Santana. O debate em sala, ao tratar de reivindicações contemporâneas e noções do senso comum inseridas em contextos do século XVIII, não buscou punir os "erros" dos alunos, mas sim problematizar o papel da imaginação na reconstrução histórica. Essa discussão fortaleceu o entendimento de que a imaginação

histórica não é mera ficção, mas uma criação “vigiada”, nas palavras de Oliveira e Delgado (2008, p. 96), orientada pelo compromisso com o contexto e com os marcos históricos debatidos em aula.

Assim, concluímos que a imaginação histórica contribuiu permitiu para que os estudantes buscassem reconhecer-se no outro histórico, como algo além de um simples objeto de estudos das aulas, mas em uma dimensão afetiva que dá um novo significado à experiência da aprendizagem da escravidão: o da dimensão humana, por si só complexa e diversa. Possibilita, assim, uma aprendizagem significativa e humanizadora dos sujeitos estudados, reconhecendo sua agência e diversidade.

Fontes

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

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

DETETIVES do passado: escravidão no século 19. Rio de Janeiro: Núcleo de Documentação, História e Memória - NUMEM/UNIRIO, 2009. Disponível em: <<http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/main.html>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p. 20-28. ISSN 1413-2478.

CELESTINO, Geisa Correia Soares. **Os “typos pretos” de Christiano Júnior: o olhar do fotógrafo sobre os negros na segunda metade do século XIX**. 2022. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

FÉ, Maria Silvia Pinto Santa. **A imaginação no processo de ensino/aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 256f., 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCINDO, Willian Robson Soares. Desvitimizar para humanizar: uma análise sobre a escravidão nos livros didáticos. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, p. 879-897. <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>.

OLIVEIRA, Ilse Leone B. C. de; DELGADO, Andréa Ferreira. Imaginação histórica: ficção e subjetividade na escrita escolar. **Gragoatá**, Niterói, v. 13, n. 25, p. 95-117, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, [S.L.], v. 38, n. 1, p. 48-67, 29 jul. 2020.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

REIS, João José. A greve negra de 1857 na Bahia. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 18, p. 6–29, 1993. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i18p6-29. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/revusp/article/view/25988>>. Acesso em: 25 fev. 2026.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociações e Conflitos**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RODRIGUES, Amanda Gisele. **Imaginação e Ensino de História**: um encontro com as trovadoras do medievo. Dissertação (mestrado) - PROFHISTÓRIA, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 133f., 2022.

TOLDO, Alize Schmitz *et al.* **Imaginação e Ensino de História**. Porto Alegre: UFRGS, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

ZITTOUN, Tania; CERCHIA, Frédéric. Imagination as Expansion of Experience. **Integrative Psychological And Behavioral Science**, [S.L.], v. 47, n. 3, p. 305-324, 28 abr. 2013. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s12124-013-9234-2>.