



CRUZAR HISTÓRIAS I OFICINAS LUSO-AFRO- BRASILEIRAS

COORD.
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES
GASPAR MARTINS PEREIRA



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

Título: *Cruzar Histórias: I Oficinas Luso-Afro-Brasileiras*

Organização: Luís Alberto Marques Alves | Gaspar Martins Pereira

Design das Publicações CITCEM: Helena Lobo Design | www.hldesign.pt

Paginação desta edição: by Scala | Graphic Performance

Fotografia de capa: by Scala (a partir da Bússola Marítima de Francisco António Gallo, Porto, Museu do ISEP, Coleção de Física)

Edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”

Via Panorâmica, S/n | 4150-564 Porto | citcem@letras.up.pt

ISBN: 978-989-8351-73-9

DOI: 10.21747/9789898351739/alv2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



CRUZAR
HISTÓRIAS
I OFICINAS
LUSO-AFRO-
-BRASILEIRAS

COORD.
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES
GASPAR MARTINS PEREIRA



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSVERSAL
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Luis Alberto Marques Alves

Gaspar Martins Pereira

I. TRAPICHES E TRAPICHEIROS NA DINÂMICA PORTUÁRIA DA SALVADOR COLONIAL

Maria das Graças de Andrade Leal

II. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ALGUMAS IDEIAS SOBRE A PRODUÇÃO NA FLUP

Cláudia Pinto Ribeiro

III: HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIOS LUSO-AFRO-BRASILEIROS

Sara Oliveira Farias

IV. REDES ATLÂNTICAS DE TRABALHO NO PORTO DO RIO DE JANEIRO OITOCENTISTA

Maria Cecília Velasco e Cruz

V. CINEMA E HISTÓRIA: PERSPETIVAS E CAMINHOS

Pedro Alves

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES

GASPAR MARTINS PEREIRA

A concretização das I Oficinas Luso-Afro-Brasileiras no Porto em outubro de 2016 constituiu a primeira iniciativa conjunta do Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Estado da Bahia e o CITCEM (Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória) decorrente do protocolo de intercâmbio e parceria científica entre as duas instituições. Conforme está espelhado na cláusula segunda desse protocolo, o objetivo é o desenvolvimento de projetos conjuntos, tendo em vista a realização de pesquisas em campos específicos, o intercâmbio de estudantes e docentes, a candidatura a programas internacionais, a organização de seminários e outros eventos, a permuta de trabalhos e resultados científicos.

A afinação desta parceria levou-nos à identificação de temáticas científicas sobre as quais valia a pena investirmos, face à existência de investigadores que de um e outro lado do Atlântico sobre elas trabalhavam, quer para facilitar e realização de encontros temáticos onde fosse possível concretizar “pontos de situação” ou responder a problemas sobre os quais interessava trocar experiências. Foram assim identificados quatro temas em que irão centrar-se os encontros científicos anuais a realizar na Bahia e no Porto: História, Memória e Património luso-afro-brasileiros; História da Educação e Ensino da História; História e Cinema; Redes Comerciais Atlânticas.

Transformando o I Encontro num espaço aberto onde as várias temáticas pudessem ser abordadas, e neste aspeto diferente da estrutura monotemática que se pretende para os seguintes, procurou-se encontrar intervenientes que partilhassem alguns dos seus trabalhos ou perspetivas sobre as temáticas que tinham sido identificadas como aproximativas dos interesses científicos de ambas as partes.

Num primeiro painel, Sara Farias apresentou uma comunicação sobre “História, Memória e Patrimónios luso-afro-brasileiros”, que foi comentada por Gaspar Martins Pereira; num segundo, Cláudia Ribeiro apresentou algumas das perspetivas investigativas que estão a ser corporizadas pelo CITCEM nas áreas da História da Educação e do Ensino da História, a que se seguiu o comentário de Luís Alberto Alves; Maria das Graças Leal e Maria Cecília Velasco e Cruz apresentaram estudos de caso no âmbito

do tema “Redes comerciais atlânticas luso-afro-brasileiras”, tendo por comentadora Amélia Polónia; no último painel, Pedro Alves centrou o seu enfoque na relação entre “História e Cinema”, uma das áreas onde o Centro de Investigação tem publicado e prestado serviços ao exterior, sobretudo na área da formação de professores e, em particular, dos que estão adstritos ao Plano Nacional de Cinema. O comentário a esta comunicação foi feito por Hugo Barreira.

A partilha oral e respetivos comentários ou intervenções dos presentes, devia, no nosso entender, dar lugar a uma síntese escrita, sobretudo dos textos apresentados pelos conferencistas, procurando, *a posteriori* suscitar outro tipo de reflexões, mas também demarcar um terreno de partilha de investigações e experiências, objeto central do protocolo celebrado. Seria também a materialização visível de um projeto que ainda está na sua fase inicial e, por isso, necessita de evidências que possam ser agregadoras para outros interessados, das Universidades e Centros de Investigação envolvidos ou de outros que tenham afinidades temáticas e científicas.

Sistematizando algumas das ideias que marcaram os textos entretanto escritos e agora divulgados, destacaríamos a reflexão “sobre a relação entre história, memória e uso dos patrimónios” de Sara Oliveira Farias, começando por precisar os conteúdos que preenchem alguns dos conceitos que entendeu mais pertinentes. Desde logo, Património e Educação Patrimonial, defendendo que “a Educação Patrimonial deve ser compreendida como um processo constante, sistemático, centrado no património cultural como instrumento de afirmação da cidadania e envolve a comunidade. Nesse sentido, a Educação Patrimonial só é possível quando se trabalha a Interpretação do Patrimônio”. Esclarece ainda duas noções que devem ser avocadas para este estudo: “história do lugar” e “memória construída”. O objetivo central é, no seu entender, “interpretar o património (tanto o material quanto o imaterial) tendo como foco revelar significados, provocar emoções, estimular a curiosidade, propor uma experiência inesquecível, fortalecer as identidades culturais entre outros aspetos. Assim, a interpretação é uma atividade educativa não se limitando a dar uma mera informação de seus efeitos”. Para materializar o seu pensamento transmite-nos depois dois exemplos – trabalhos sobre o “Forte Militar da Península de Itapagipe (Forte de Mont Serrat)” e sobre a “Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos do Pelourinho” – para melhor entendermos a perspetiva em que se coloca e a metodologia e técnicas de investigação que considera mais apropriadas, em particular a utilização do recurso à História oral, pois considera que “o uso da memória é fundamental também para discutir a relação passado e presente a partir desta relação, pensar o património, enquanto cultura, memória e, sobretudo, enquanto história”.

Cláudia Ribeiro centrou o seu texto na bisetriz de duas valências científicas que justificam o trabalho de grupos de investigadores no quadro do CITCEM: História da Educação e Educação Histórica, a primeira no âmbito do doutoramento em História, e a segunda procurando dar sustentação ao Mestrado em Ensino de História, ambos

os ciclos sediados na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Relativamente à História da Educação preferiu provocar-nos com algumas evidências, sempre questionadas, mas que justificam muitas das incursões científicas, seja para as validar seja, sobretudo, para as questionar de forma sustentada: “as escolas são todas iguais”; “a história não quer saber do agora”; “à terra onde fores ter, faz como vires fazer”; “palavras leva-as o vento”; “espaços belos, ensino são”; “dos fracos não reza a história”. Alegorias, metáforas ou simples ditados populares, serviram sobretudo para introduzir as várias teses, trabalhos, congressos, colóquios, seminários ou encontros onde a partilha de perspetivas sobre a educação no tempo, sobre os diferentes atores ou sobre as políticas educativas que contextualizam e condicionam as mudanças, são uma realidade e uma evidência dos diferentes caminhos que esta área científica tem percorrido.

Em relação à segunda linha de intervenção procurou esclarecer o sentido, o conteúdo e os enfoques que mais têm sido percorridas. Afirma no seu texto:

A Educação Histórica é uma linha de investigação que tem focado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, seguindo o pressuposto de que a qualidade das aprendizagens exige um conhecimento estruturado e sistemático das ideias dos alunos, por parte de quem ensina. Eu acrescentaria o interesse em conhecer as competências de literacia histórica dos professores para se compreender a forma como estes desenvolvem nos alunos um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado relevantes para a formação da consciência histórica.

É nesta perspetiva que temos trabalhado, formado os futuros professores e incentivado mestres em Ensino a avançarem para investigações de doutoramento e pós-doutoramento, garantindo a consistência científica para o que fazemos (Mestrado em Ensino de História ou linha de investigação em Educação Histórica dentro do CITCEM).

Maria das Graças Leal trouxe-nos um texto sobre os “Trapiches e Trapicheiros na dinâmica portuária da Salvador Colonial”. Pela originalidade, mas também pela semelhança com outros espaços de apoio que fomos tendo ao longo da costa africana, este é um bom exemplo das potencialidades comparativas que as nossas Histórias nos podem trazer. Fica desde já o enfoque do seu artigo:

No contexto da expansão comercial atlântica portuguesa na América, os trapiches se constituíram em pontos estratégicos que asseguraram a base portuária que serviu, ao longo do período colonial, aos interesses metropolitanos e coloniais, por garantirem a realização efetiva das práticas econômicas, sociais e políticas no âmbito da comercialização intercolonial, regional e local. A partir da segunda metade do século XVI, o porto de Salvador, na Bahia, considerado ‘Porto do Brasil’, projetou-se como porto de escala para a Carreira da Índia, transformando-se na principal via de acesso ao território conquistado, bem como de saída das suas riquezas naturais valorizadas no mundo colonial.

Mas também a perspectiva de este estudo de caso poder constituir um “modelo analítico” a utilizar em futuros estudos, cumprindo assim uma das vertentes mais instigantes que este projeto/protocolo pode realmente ter ao unir as duas comunidades científicas. Esta ideia é reiterada de uma forma clara quando afirma que este exemplo tem “o objetivo de acompanhar o papel dos trapiches e seus proprietários trapicheiros no contexto portuário e comercial da Salvador colonial, pretendendo-se, a partir da trajetória do Trapiche Barnabé, tomado como unidade analítica, identificar eles dessa importante cadeia comercial e a dinâmica de transformações da estrutura e do funcionamento portuários.”

Em linha temática aproximada, Maria Cecília Velasco e Cruz procura dar-nos alguns *flashes* do quotidiano da região portuária do Rio de Janeiro. Como afirma a investigadora da UNEB.

O objetivo é mostrar que a compreensão da formação e marcha do mercado de trabalho no porto do Rio de Janeiro no século XIX implica análises que combinam diferentes níveis de reflexão, instâncias diversas da formação social, e escalas distintas de observação. Minha hipótese é a de que, com a dinâmica dos seus conflitos e a redundância dos seus eventos num mar de regras positivas e práticas costumeiras individualizantes, a história socioeconômica e política dos portos está sempre a nos lembrar que o global clarifica o local, mas o local restringe e redimensiona o global. Vou me limitar aqui à discussão do mercado de trabalho constituído em terra, separando, para organizar a exposição, dimensões analíticas que estão, evidentemente, entremeadas.

O seu artigo vai muito para além dos *flashes* e apresenta-nos também novas problemáticas de pesquisa, pretendendo com essa perspectiva instigar outros investigadores a percorrer caminhos até aqui não navegados, chamando por exemplo a atenção para “o conjunto das narrativas de viagem [que atestam] grande parte do transporte de carga entre as várias unidades do sistema [valendo-se] de um poderoso padrão informal de organização escrava do processo de trabalho”. Mais uma vez estamos perante o realizado e o espaço de progressão que projetos científicos partilhados nos podem trazer para dar consistência ou contrastar perspectivas já percorridas.

O último espaço de partilha nestas Oficinas realizadas no Porto foi para uma área que temos acarinhado em três perspectivas essenciais: enquanto espaço de investigação; como fomento da transdisciplinaridade interna entre várias áreas que cruzam perspectivas de membros do CITCEM; e enquanto assunção da necessidade de fomentar a internacionalização sempre que entendamos pertinente para dar consistência aos nossos resultados de investigação.

Exatamente um dos nossos doutorados mais recentes, com um doutoramento europeu certificado pela Universidade Complutense de Madrid, apresentou-nos uma reflexão que sistematiza o nosso enfoque. Sugeriu-nos, por exemplo, que:

podemos olhar para o Cinema como um convite à criação de mundos. Um Cinema, claro está, que normalmente se define pelo seu caráter narrativo. A ideia de criação surge, desde logo, pela capacidade de utilizar a configuração narrativa como forma de organizar diferentes informações, figuras e acontecimentos, originando sentidos e significados pela estruturação atribuída aos componentes narrativos.

A complementaridade com outras áreas como a Educação Histórica, a História da Educação ou a História Contemporânea é também reafirmada quando se sugere que:

o Cinema estabelece um convite à reflexão sobre mundos. Reflexão não apenas sobre a realidade per se, mas também sobre as versões e perspetivas diferentes e subjetivas sobre o real, estabelecidas por autores fílmicos e reconfiguradas, interpretativamente, pelos espectadores das suas obras. Contactar com um filme significa, por um lado, a oportunidade de refletir sobre o seu autor, sobre a sua idiossincrasia, sobre a sua personalidade e sobre o seu estilo.

Trabalhos realizados por outros membros do CITCEM têm exatamente servido para o incorporar como recurso no âmbito da Didática, nomeadamente da História, dando lugar a investigações sustentadas em estudos de caso testados em ambiente escolar. Também para esse espaço educativo de âmbito básico e secundário, a Unidade de Investigação assegura a formação de professores ligados ao Plano Nacional de Cinema implementado pelo Ministério da Educação de Portugal em Escolas e Agrupamentos. O nosso contributo visa claramente formar públicos mas também educar olhares sobre o cinema, já que este

apresenta um inegável potencial de averiguação, representação e reflexão sobre a realidade, implicado não apenas na comunicação e expressão autoral de determinadas perspetivas metafóricas e universos referentes ao nosso mundo, mas também na vivência significativa dos mesmos por parte dos espectadores, que neles e através deles conquistam oportunidades de analisar as condições e os estados da sua vida individual e coletiva.

Investigação consistente, mas divergente, heterogénea, partilhada com especialistas nacionais e internacionais, testada e democratizada em espaços académicos, valorizada pela sua forte componente social de partilha, são algumas das linhas em que mais temos investido e que, agora, com mais este protocolo com a Universidade do Estado da Bahia, procuramos dar visibilidade científica e consolidar pontos de vista, dialogando sobre as complementaridades científicas que estas perspetivas (e outras que venhamos a considerar pertinentes) abrem a intercâmbios que nos instiguem, retirando-nos da área de conforto e incomodando-nos com novos desafios.

É este, em suma, o desafio que estas I Oficinas nos trouxeram e a que será dada continuidade nos encontros que passarão a realizar-se, anualmente, na Bahia e no Porto.

I.
TRAPICHES E
TRAPICHEIROS
NA DINÂMICA
PORTUÁRIA
DA SALVADOR
COLONIAL

TRAPICHES E TRAPICHEIROS NA DINÂMICA PORTUÁRIA DA SALVADOR COLONIAL*

MARIA DAS GRAÇAS DE ANDRADE LEAL**

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de compreender o papel dos trapiches e seus proprietários trapicheiros no contexto portuário e comercial da Salvador colonial, o Trapiche Barnabé é tomado como unidade analítica, a fim de percebê-lo no conjunto de tantos outros erguidos ao longo do antigo Bairro da Praia, na faixa litorânea da Baía de Todos os Santos, em seu funcionamento e na sua importância econômica e social, ao identificar elos dessa importante cadeia comercial e a dinâmica de transformações da estrutura e do funcionamento portuários¹.

No contexto da expansão comercial atlântica portuguesa na América, os trapiches se constituíram em pontos estratégicos que asseguraram a base portuária que serviu, ao longo do período colonial, aos interesses metropolitanos e coloniais, por garantir a realização efetiva das práticas econômicas, sociais e políticas no âmbito da comercialização intercolonial, regional e local. A partir da segunda metade do século XVI, o porto de Salvador, na Bahia, considerado ‘Porto do Brasil’, projetou-se como porto de escala para a Carreira da Índia, principal via de acesso ao território conquistado, bem como de saída das suas riquezas naturais valorizadas no mundo colonial. Os trapiches, naquele contexto, foram sucessivamente erguidos à beira mar, com funções de promover armazenamento e transporte de mercadorias, compondo uma insipiente estrutura portuária com ancoradouros naturais. A fim de garantir à coroa portuguesa o poder econômico sobre o território colonizado, a Salvador, ou a “cidade da Bahia”, foi estruturada, mesmo que espontaneamente, para suprir às principais demandas exigidas pelo comércio ultramarino.

* Este artigo é uma versão introdutória do texto “O Trapiche Barnabé no contexto portuário da Salvador do século XVIII ao XX”, publicado em CRUZ *et al.*, 2016.

** Professora titular-plena da Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Ciência Humanas/Colegiado de História/Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local – Campus V. E-mail: gal.leal@yahoo.com.br.

¹ A palavra trapiche deriva do latim *trapetum*. Denominação que se dava aos antigos moinhos de azeitonas ou da cana de açúcar. Para este estudo, trapiche é entendido como a casa (armazém) de guardar gêneros de embarque e desembarque, com aparelho para carregar e descarregar, situada à beira mar, junto ao cais que, através de pontes improvisadas de madeira, podia-se ter acesso às embarcações menores que se aproximavam das margens. Trapicheiro é aquele que possui ou dirige trapiche. Há denominações, no século XIX, de comerciantes trapicheiros.

A Salvador e seu porto, desde então, consolidou-se como lugar estratégico, tanto do ponto de vista náutico, como militar e comercial, destacando-se como o mais importante polo comercial que promoveu a expansão colonial portuguesa no novo mundo, o que lhe imprimiu a característica de “cidade portuária”. O Bairro da Praia, por sua vez, como era chamada a cidade Baixa ou Bairro Comercial, tinha pequena extensão e pouquíssima profundidade. Entre o pé da montanha e o mar, havia uma estreita faixa de terra, onde fora erguida a ermida da Conceição e estabelecida a zona comercial e de construções navais.

O BAIRRO DA PRAIA, O TRAPICHE BARNABÉ E O PORTO DE SALVADOR SETECENTISTA

A extensão inicial do trecho do Bairro da Praia que ia da atual Preguiça à Praça Cairu, estendeu-se, no século XVII, até a altura da atual Praça Conde dos Arcos, na parte baixa da Ladeira do Taboão, conservando, contudo, em todo o comprimento, a característica de uma rua, somente ladeada por construções destinadas a funções comerciais como armazéns, trapiches e similares, além das presenças de estaleiro para construção naval na parte da Ribeira das Naus e residências.

À medida que a expansão comercial se consolidava, com o aumento do fluxo de demandas, o Bairro da Praia, no primeiro quartel do século XVIII, apresentava-se como espaço destacado no mundo colonial. Era composto por casas “magníficas e mui elevadas”, umas fabricadas “sobre o mar e outras encostadas nos penhascos da terra”, continuando a existir o eixo direcional único, paralelo à escarpa e à marinha, contido na pouca profundidade. Segundo viajantes estrangeiros e relatórios oficiais, o seu porto era muito movimentado, com intenso comércio, fazendo da capital do Brasil um “empório de todas as riquezas”².

Em 1730, a ocupação da faixa à margem da Baía de Todos os Santos crescera bastante, indo desde a Preguiça, na Freguesia da Conceição da Praia, até Água de Meninos, na Freguesia do Pilar. Por intermédio de uma única rua de tipo linear, tinha edificações sólidas nos seus dois lados, de muitos andares, onde eram instalados setores públicos (Alfândega, arsenal, estaleiro naval e outras); religiosos (Igreja da Conceição da Praia em sua 2ª. versão); de defesa (fortes da Ribeira e sua bateria adjacente, Bateria de São Paulo da Gamboa, Fortaleza do Mar, de Nossa Senhora do Monte Serrat, de São Bartolomeu da Passagem de Itapagipe); estabelecimentos comerciais (armazéns, trapiches, casas comerciais) e residenciais³.

2 AUGEL, 1980.

3 SIMAS FILHO, 1998, refere-se à descrição de PITA, 1976. Esta obra *História da America Portuguesa, desde o anno de mil e quinhentos do seu descobrimento, até o de mil e setecentos e vinte e quatro*, foi impressa em 1730, em Lisboa, pela Officina de Joseph Antonio da Silva, Impressor da Academia Real.

Os trapiches, em particular, aparecem citados no perfil comercial e portuário da cidade desde o século XVII, como descreve Taunay sobre a passagem de Pymar de Laval por Salvador, em 1610, que notou na Cidade Baixa uma grande rua “bem guarnecida de toda espécie de lojas e officinas”, onde se encontravam “depósitos e armazéns de carga e descarga de mercadorias”⁴. Eram vistos pelos visitantes estrangeiros que chegaram à Bahia entre os séculos XVIII e XIX como os maiores e bem construídos do mundo. Dentre aqueles do início do século XVIII, como os do Lado, o Grande, Bursany e do Julião, o Trapiche Barnabé, um dos mais antigos, localizado no Pilar, teve como proprietário e fundador Barnabé Cardoso Ribeiro⁵. Desde 1711, tem-se referências ao cais da casa do Capitão Barnabé Cardoso Ribeiro, concessionário de “9 braças de praia na rua de Nossa Senhora do Pilar que vai para o Rosário [...] para fazer um cais de cantaria para igualar com o seu, que já tem feito, com todas as testadas e mais úteis”⁶. As condições para a manutenção da concessão, por sua vez, eram de efetuar a confirmação da mesma em um ano e “deixar 25 palmos livres como é uso, e também em uma rua pela travessa de 12 palmos de largo, para a saída do cais”⁷. Em alvará de 1715, o Coronel José Pires de Carvalho e o Capitão Barnabé Cardoso Ribeiro são citados como concessionários de 9 braças à frente

[...] de suas testadas do cais, que têm na rua de Nossa Senhora do Pilar, que vai para o Rosário, até o mar, e partem pelo Norte com terras [...] das casas do capitão Barnabé Cardoso Ribeiro, e o sul com as dos Frades do Carmo, para fazerem um cais de cantaria, deixando na frente 40 palmos livres para o uso do povo, e uma rua de 12 palmos pelo meio das terras dos concessionários, com todos os úteis necessários, salvo prejuízo de terceiro. Condições: as do foral, e as mesmas da anterior, a exceção das terras, e aldeias dos índios, porque não há⁸.

Entre os anos de 1719-1722, o Trapiche Barnabé Cardoso aparece citado em portarias passadas pelo governo interino do arcebispo D. Sebastião Monteiro da Vide e pelo Vice-Rei Vasco Fernandes César de Menezes (Conde de Sabugosa), nas quais autorizavam a alguns Capitães a realizarem o carregamento de caixas de açúcar nos demais trapiches do Lado, Grande, Burçanes (ou Bursany) e do Julião⁹. Em Provisão Régia, de 1729, ao Conde de Sabugosa, Barnabé Cardozo Ribeiro, residente na Bahia, é mencionado

4 Afonso d'E Taunay. *Na Bahia Colônia - 1610-1746*, apud SIMAS FILHO, 1998: p.84.

5 BRASIL, Ministério da Cultura. Assessoria Especial. Projeto Resgate “Barão do Rio Branco”, Lisboa, 1997. Portarias passadas pelo Governo interino do arcebispo D. Sebastião Monteiro da Vide e pelo Vice-Rei Vasco Fernandes César de Menezes, do ano de 1719 ao de 1722. In *Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, volume X, 1883. A denominação de cada cais, como também dos trapiches, estava relacionada, na maioria das vezes, ao nome do seu proprietário ou à área em que se localizavam.

6 PUBLICAÇÕES DO ARCHIVO NACIONAL, XXVII. Rio de Janeiro: Officinas do Archivo Nacional, 1931, p. 127.

7 PUBLICAÇÕES DO ARCHIVO NACIONAL, XXVII. Rio de Janeiro: Officinas do Archivo Nacional, 1931, p. 127.

8 Alvará de 18 de fevereiro de 1715, Faz. 3. Publicações do Archivo Nacional, XXVII, Rio de Janeiro, Officinas do Archivo nacional, 1931, p. 131. (datil.).

9 *Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, Volume X. Rio de Janeiro: typ. G. Lenzinger & Filhos, 1883, p. 554. Há indícios da existência do Trapiche Barnabé por volta de 1690, quando foi construída a primeira capela dedicada a Nossa Senhora do Pilar no lugar, segundo OTT, 1979, do atual Trapiche Barnabé,

a respeito de uma representação sobre pesagem e encaixamento de açúcar¹⁰. Os trapiches, nesse sentido, aparecem sequencialmente citados em documentos oficiais de Lisboa, o que indica a importância dos mesmos na política ultramarina comercial, tendo em vista serem esses os principais interlocutores no mercado colonial, uma vez que, através deles, as principais mercadorias de exportação eram carregadas para os portos atlânticos e africanos. Além do que, a fiscalização sobre eles passava a ser aplicada em consequência de supostos desvios nas pesagens dos produtos comercializados, entre outras fraudes, a exemplo de burlas no pagamento de impostos.

Outro trapiche identificado no período é o Trapiche do Maciel que, em 1733, passava a constar entre aqueles oficialmente reconhecidos pelo poder metropolitano¹¹. Os indícios da documentação apontam para o crescimento sucessivo do número de trapiches erguidos ao longo do estreito Bairro da Praia, onde a vitalidade comercial se fazia mais presente, especialmente a partir da segunda metade do século XVIII.

Segundo prospecto da Cidade do Salvador, realizado por José Antônio Caldas em 1758 e publicado no ano seguinte, na planta da parte baixa da cidade, a distribuição da região está pontuada por cais, trapiches, fortes, portos e igrejas. Dentre os trapiches, destacam-se o de Manoel Martins Afonso; do Barnabé - que avançava 30 braças (66m) ao mar; do Julião; Novo do Gaspar Mendes; dos Religiosos de S. Phelipe Néri; de José Pires de Carvalho; e, por baixo, do Peso do Fumo e do Azeite. Entre os portos estão o da Preguiça, das Pedreiras, da Casa do Unhão e das Vacas. Quanto aos cais estão o do Dourado; Sodré; dos Padres da Companhia e o novo dos ditos Padres, ainda não acabado; da Lenha; da Farinha ou da Lixa; de Santa Bárbara; e da Cachoeira¹².

Ferrez, ao comentar as plantas de Caldas (1759), explicita a relevância do referido documento, por considerá-lo valioso não somente por indicar aspectos da parte baixa da cidade (sobre a planta do Cais do Sodré, da Misericórdia, da Farinha e das ruas anexas), mas por revelar “a importância do seu comércio pelo número e dimensões de trapiches, onde as mercadorias ficavam armazenadas aguardando a partida das frotas para Lisboa”¹³. Ao descrever as plantas do Trapiche Barnabé, Ferrez compreende por que, através delas, torna-se possível aquilatar-se

[...] a importância e esmero daquelas construções que são exemplares do maior valor da arquitetura luso-brasileira no século XVIII. A primeira, de 1757, tem uma fachada nobre e severa, com vergas retas típicas do período. A segunda, mais para o fim do século, oferece o aspecto de cunhais de pedra em forma de colunas sustentando a

10 *Annaes da Biblioteca Nacional*. Vol. 68. Catálogo de documentos sobre a Bahia existentes na Biblioteca Nacional. Divisão de Obras Raras e Publicações.

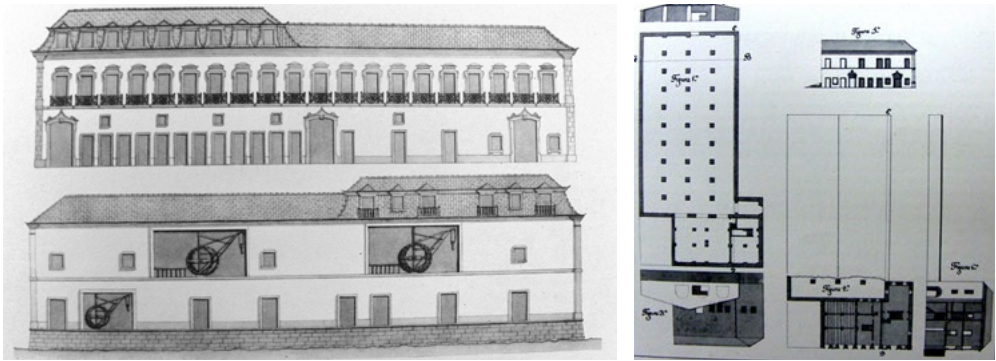
11 BRASIL, Ministério da Cultura. Assessoria Especial. Projecto Resgate “Barão do Rio Branco”, Lisboa, 1997. Portarias de 1733 em diante.

12 “Elevação e fachada que mostram em prospecto pela marinha a Cidade de Salvador Bahia de Todos os Santos Metrópole do Brazil aos 13 graos de latitude p(ar)a. a parte do Sul, e 345 gr(au)s e 36 min(u)tos de longitude. Bahia e de Abril 13 de 1758. Tirada por José Antônio Caldas”.

13 FERREZ, 1963: 58.

cimalha; às portas principais com verga curva e as de peitoril do primeiro andar decoradas com molduras. O todo tem uma grande nobreza e placidez. E dizer-se que era um trapiche!

A figura a mostrar a parte do edifício que olhava para o mar nos dá uma minúcia preciosa: os guindastes de roda da época, que ficavam protegidos dentro do trapiche e dali carregavam diretamente para as embarcações. Eram eles movidos por dois negros que dentro da roda grande, subiam pelas travessas ou degraus da mesma, como por uma escada¹⁴.



DESENHO DE JOSÉ ANTÔNIO CALDAS COM A LEGENDA “PLANTAS, FACHADAS E PROFIS DO TRAPICHE BARNABÉ CARDOZO DESTA CIDE. DA BA. (32 X 475 MM.)”, ASSINADAS E DATAS 16-10-1757. NA PARTE SUPERIOR “PRÉDIO DO TRAPICHE QUE CONSTA DE DOIS DESENHOS A NANQUIM AQUARELADOS, SEM ASSINATURAS E SEM DATAS. UM TRAZ A LEGENDA: ESTE É O PROSPECTO DE TODA A GALERIA Q. FAZ FRENTE PARA A PARTE DA RUA, Q. TEM DE COMPRIMENTO 236 PALMOS (28 X 49 MM.)”; E O OUTRO: “FRENTE DA PARTE DO MAR, QUE TEM DE COMPRIMENTO 246 PALMOS (290 X 500 MM)”¹⁵.

Entre os anos de 1753 e 1765, Barnabé Cardoso Ribeiro foi alvo de fiscalização e sindicância das suas contas por parte da Fazenda Real, onde provavelmente exercia a função de tesoureiro. Era possuidor do Engenho da Grama, suas terras e fábricas, entre tantos outros bens citados na documentação, incluindo o Trapiche Barnabé. Encontrava-se endividado e, possivelmente, por conta das dívidas contraídas, seus bens foram sequestrados e vendidos, como o Engenho da Grama¹⁶.

14 FERREZ, 1963: 58.

15 FERREZ, 1963: 58.

16 BRASIL, Ministério da Cultura. Assessoria Especial. Projecto Resgate “Barão do Rio Branco”, Lisboa, 1997. *Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, volumes XXXI, XXXII, LXVIII. Ao analisar a relação de contendas entre senhores de engenho e o reino, Schwartz cita o caso de Barnabé Cardoso Ribeiro ao perder seu engenho “Sitio da Gama” para o seu sobrinho Miguel Moniz Barreto. SCHWARTZ, 1988.

Em consequência daquela situação de dívidas, por volta de meados da década de 1760, o Trapiche Barnabé foi arrematado à Fazenda Real por José Pires de Carvalho e Albuquerque¹⁷, proprietário do Trapiche Grande, pela quantia de 52:000 cruzados e 100\$000 rs. Por se encontrar danificado, o então arrematante precisou reconstruí-lo¹⁸. Observa-se, a partir da documentação pesquisada, que os trapiches se constituíam em bens preciosos e disputados por garantirem grandes negócios para os principais comerciantes da praça de Salvador. Em seguida à aquisição do referido trapiche, em 1769, o arrematante logo o vendeu pela quantia de 30:000\$000 ao negociante e Mestre de Campo Theodósio Gonçalves Silva¹⁹.

DINÂMICA MERCANTIL NA SALVADOR PORTUÁRIA

A região portuária de Salvador, no século XVIII, expressou o nível de acumulação e reprodução do capital mercantil, observado pelo aumento de transações e construção de propriedades comerciais (lojas, armazéns, trapiches, embarcações etc), imprimindo, dessa forma, a crescente dinâmica mercantil representada pelos principais homens de negócio que, além de senhores de engenhos, eram identificados entre os grupos de comerciantes contratadores, mercadores e trapicheiros. As maiores fortunas daqueles negociantes que atuavam no comércio de longa distância e também como traficantes na Salvador setecentista reuniam, entre tantas formas de investimento, lojas abertas, armazéns e trapiches²⁰.

Os trapiches, por se caracterizarem em espaço de armazenagem, de transações comerciais e de transporte de mercadorias a partir de seus atracadouros, sendo alguns deles instalados distantes do centro comercial de então, e em sua maioria construídos por particulares, tornaram centrais na dinâmica econômica portuária. Ou seja, por representar importante bem de natureza comercial que influenciava na acumulação do capital mercantil, compra e venda de trapiches na Salvador colonial se constituía em um bom negócio que envolvia os grandes comerciantes e ricos proprietários ligados a diversos comércios, especialmente o de escravos²¹. Seria uma marca desses negociantes a diversificação de investimentos, tendo em vista a necessidade de diminuição de riscos face a insegurança e instabilidade no comércio transatlântico, o que levou muitos a operarem no sistema de crédito, como José Pires de Carvalho e Albuquerque, grande credor da coroa portuguesa.

17 Desembargador, Fidalgo da Casa de S.M., Cavaleiro Professo na Ordem de Cristo, Alcaide Mor da Vila de Maragogipe e Secretário do Estado do Brasil.

18 *Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, vol. XXXII, documento de 1766.

19 APEB, judiciário, Livros de notas do 1º e 2º ofícios de Salvador, livro 110, p. 39.

20 APEB, judiciário, Livros de notas do 1º e 2º ofícios de Salvador, livro 110, p. 39.

21 Sobre padrões de investimentos e formas de transmissão de propriedades rurais, urbanas e mercantis na cidade de Salvador, do sistema de crédito disponível na cidade de Salvador, na segunda metade do século XVIII, bem como do comportamento do grupo mercantil residente na cidade, com destaque para a atividade comercial, notadamente do tráfico de escravos, ver RIBEIRO, 2009.

Para além da acumulação da riqueza, tais comerciantes reivindicavam nobreza, títulos nobiliárquicos, e cargos na administração colonial, os quais eram limitadamente concedidos pela coroa portuguesa. Segundo Alexandre Vieira Ribeiro²², riqueza e prestígio se constituíam em condição básica para a consolidação desses homens de negócio em um lugar social de destaque na América portuguesa. Foi o caso de Theodósio Gonçalves da Silva, proprietário do Trapiche Barnabé, traficante de escravos e rico negociante que, vindo pobre de Portugal, se estabeleceu na Cidade da Bahia desde a primeira metade do século XVIII, e, no máximo, contentou-se com o título de “familiar do Santo Ofício”.

Dez anos depois de sua chegada, tornou-se administrador do trapiche de açúcar chamado Julião, de propriedade do expoente comerciante e traficante de escravos, Simão Pinto de Queiroz, português oriundo da região do Douro. Casou-se, em 1760, com Ana de Sousa Queiroz e Silva, filha do seu patrão. Em sociedade com seu irmão, José Gonçalves da Silva, e sobrinho, Antônio Dias de Castro Mascarenhas, constituíram uma grande fortuna com o comércio para Portugal, Ásia, África e de cabotagem na América portuguesa, sendo proprietário de seis navios, um engenho em Jaguaripe, propriedades urbanas e destilaria na cidade de Salvador. Seu sobrinho soube se aproveitar das relações desenvolvidas previamente por ele, pois constituiu matrimônio, casando-se com outra filha de Simão Pinto Queirós, Maria Vitória de Jesus. Quando da morte de Simão Pinto Queirós, Antônio Dias Mascarenhas herdou o trapiche Julião e Gonçalves da Silva adquiriu o trapiche vizinho, Barnabé²³.

A Bahia, especialmente em função da sua agricultura, naquele momento com muitas vantagens em relação a outras cidades marítimas do Brasil, produzia diversificados gêneros que eram fornecidos ao seu comércio interior e exterior, dos quais, os mais “preciosos, que fazem a base sólida do comércio da Bahia e lhe constitui para sempre um fundo de riqueza natural, renovada e inexaurível” eram o açúcar e o tabaco, além das madeiras e da mandioca²⁴.

Até a chegada de mercadorias ao porto de Salvador, a dinâmica produtiva se fazia nas diversas vilas e comarcas da Bahia, como Cachoeira, Nazaré, as ilhas da Bahia, Porto Seguro, São Matheus, Rio das Contas, Ilhéos, Camamú, Taperoá, além da produção realizada nas proximidades da cidade, cujos enredos se faziam com ações tensionadas nos campos da violência, insubordinação e negociação, especialmente quando se tratava da população cativa no trabalho das lavouras, tanto de exportação, quanto de subsistência e comércio interno. O então advogado da Bahia, José da Silva Lisboa, futuro Visconde de Cairú, em carta de 1781, endereçada ao Dr. Domingos Vandelli, Diretor do Real Jardim

22 RIBEIRO, 2009.

23 RIBEIRO, 2009: 381.

24 Carta de José da Silva Lisboa a Domingos Vandelli, Diretor do Real Jardim Botânico de Lisboa, de 18 de outubro de 1871. In *Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, volume XXXII. Rio de Janeiro: Oficinas da Biblioteca Nacional, 1910, p. 499. Grafia atualizada.

Botânico de Lisboa²⁵, classificava o comércio na Bahia como “amplo e variado, tanto no interior, como no exterior”. E assim descrevia: “he uma coisa bella ver aportar aos caes da Bahia mais de 40 embarcações pequenas cada dia, carregadas de viveres e de tudo necessario para o uso da cidade”²⁶. O tráfego de sumacas, as quais chegavam da “Cotinguiba”, do Rio São Francisco, Ceará, Pernambuco, Porto Seguro, Sergipe d’ElRey, etc., representava o que havia de mais diversificado e movimentado em relação a outras cidades litorâneas, por formar um comércio interno abundante e extenso. Carregadas de “milho, feijões, farinha, caixas de assucar, carnes secas, peixes salgados e secco”, aportavam nos cais, trazendo para a cidade o “necessário para as commodidades da vida e ao mesmo tempo [produzindo] huma circulação rapida de dinheiro, que conserva e revifica todos os ramos da indústria pública”²⁷.

A atividade comercial expressiva, realizada na principal porta de entrada e saída da Bahia colonial, o mar, reunia uma vasta rede de demandas, não somente externa, mas interna ao Brasil. A importância da Bahia no fornecimento de cargas a navios era um fator relevante que favorecia o seu mercado. Do Rio de Janeiro navios eram enviados a busca de cargas. Para Lisboa, no porto eram carregados 40 navios de 800 toneladas, com açúcar, tabaco, “couros em cabelo”, sola, madeiras para construção e carpintaria, aguardente, melação, além de outros gêneros como arroz, “farinha de páo”, coquilha, algodão, louça de barro, piaçaba para amarras, cocos, “ipecacuanha”, baunilha, “quiti”, café, aguardente e outros. De Portugal se recebia manufaturados como “fazendas de todo genero da Europa e Azia, pranchas de ferro e cobre, chumbo, sal, marmore, vinhos, aguardentes, farinhas de trigo e comestiveis”, louças, vinagre, azeite de oliva²⁸. Além de mercadorias destinadas ao comércio lucrativo, do porto de Salvador eram transportados animais da terra, como onças, ervas e plantas enviadas “às collecções dos jardins reais”²⁹.

A rentabilidade que envolvia o comércio de escravos representou, para os homens de negócio da Bahia setecentista, importante elemento propulsor para o enriquecimento fácil e seguro, observando-se os investimentos realizados em torno de tal comércio³⁰. O ministério pombalino, neste sentido, fomentou uma politica mercantilista que resultou, em fins do século XVIII, na

25 Foi o primeiro barão e visconde de Cairu. Nasceu em Salvador a 16 de julho de 1756 e faleceu no Rio de Janeiro a 20 de agosto de 1835. Além de economista, historiador, jurista, publicista, professor, foi um importante político que apoiou a coroa portuguesa, ocupando diversos cargos, especialmente após 1808, quando a corte se instalou no Rio de Janeiro, onde assumiu o cargo de Deputado da Real Junta do Comércio e Desembargador da Casa da Suplicação. Foi um dos nomes que contribuíram para fomentar os debates em torno da independência do Brasil de Portugal, apesar de buscar a conciliação a todo o tempo.

26 *Carta de José da Silva Lisboa a Domingos Vandelli, Diretor do Real Jardim Botânico de Lisboa, de 18 de outubro de 1871*, doc. Cit, p. 495. Sobre o comércio e atividades mercantis da Salvador setecentista ver os trabalhos de SOUZA, 2003 e SOUZA, 2005.

27 *Carta de José da Silva Lisboa a Domingos Vandelli, Diretor do Real Jardim Botânico de Lisboa, de 18 de outubro de 1871*, doc. Cit, p. 495.

28 *Carta de José da Silva Lisboa a Domingos Vandelli, Diretor do Real Jardim Botânico de Lisboa, de 18 de outubro de 1871*, doc. Cit, p. 504.

29 *Ofícios de 1781 do governador da Bahia Marquez de Valença e carta de José da Silva Lisboa*. In *Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, volume XXXII. Rio de Janeiro: Oficinas da Biblioteca Nacional, 1910, p. 494-506.

30 Sobre as práticas econômicas realizadas no mercado de Salvador, os índices de riquezas e enobrecimento vinculados ao tráfico de escravos, ver RIBEIRO, 2009.

*ascensão social dos negociantes, cuja possibilidade de prestígio, enobrecimento e ampliação de suas fortunas ocorreu através de alianças matrimoniais, apadrinhamentos políticos e nomeações para cargos estratégicos da governação local. É o caso de José Pires de Carvalho e Albuquerque.*³¹

José Pires de Carvalho e Albuquerque, por sua vez, foi um dos grandes negociantes de forte influência política e econômica da segunda metade do século XVIII, constituindo-se em um importante credor da Real Fazenda. Seus sucessores e descendentes expandiram seus poderes políticos e econômicos na Bahia, prosseguindo na acumulação de títulos e cargos administrativos na América portuguesa, como o de alcaide-mor e de Secretário de Estado e Guerra do Brasil, bem como de patrimônio proveniente de heranças e novas uniões, a exemplo de José Pires de Carvalho e Albuquerque que se tornou “proprietário da Casa da Torre por casamento com Ana Maria de São José e Aragão (1760-1834), e dos engenhos de Cazumbá, Rosário, Passagem, São Miguel e Nossa Senhora da Conceição”, além de “servir nos empregos” “de Intendente da Marinha e Armazéns Reais, Vedor Geral do Exército, Provedor e Ouvidor da Alfândega da Bahia e Deputado da Junta da Real Fazenda”³². A família Pires de Carvalho e Albuquerque tornou-se poderosa na Bahia do século XVIII.

Protagonizando diversas negociações junto ao poder metropolitano, José Pires de Carvalho e Albuquerque reivindicava e disputava privilégios, tais como as representações de 1786 referentes ao privilégio de descascar arroz na sua propriedade, a Quinta do Unhão, ao argumentar ser um lugar central, localizado na “*porta para o mar*”, “vizinha da Alfândega e da Ribeira, e próximo ao Ancoradouro dos Navios”, além de estar promovendo na sua fazenda, “a cultura deste gênero e sua factura, pelo zelo patriótico que me assiste”³³.

Com o privilégio exclusivo de descascar arroz na sua propriedade, o então Secretário de Estado, José Pires de Carvalho e Albuquerque, iniciou, no ano seguinte (1787), outra querela junto à coroa portuguesa, ao apresentar argumentos “sobre os inconvenientes na mudança do Tribunal da Mesa de Inspeção e Arrecadação do Tabaco, situados em sua propriedade há mais de um século, para o Trapiche do Bernabé, de propriedade de Theodósio Gonçalves Silva”³⁴. Justificando ter sido a sua família detentora por mais de um século do antigo privilégio da arrecadação do tabaco em sua propriedade, situada no coração da Cidade Baixa, a Quinta do Unhão, que formava o principal corpo de comércio, informava ser o proprietário do Trapiche Barnabé, Theodosio Gonçalves Silva, seu concorrente, e que, provavelmente, por estar situado o dito trapiche longe do principal corpo do comércio, parecia próprio para os contrabandos. Justificativa que fortalecia o interesse em manter seu privilégio em detrimento do seu opositor. No final da querela, a sentença sobre o monopólio da arrecadação do tabaco foi favorável

31 VALIM, 2012.

32 VALIM, 2012.

33 VALIM, 2012.

34 VALIM, 2012.

a Albuquerque³⁵. Considerando ter sido o produto que melhor representou o acúmulo de riqueza pelo tráfico de escravos, observa-se que havia, entre tais negociantes, conflitos importantes de interesses que, muitas vezes, eram resolvidos pelos poderes constituídos tanto no interior da América portuguesa, como no próprio centro de poder da metrópole.

Conforme Vilhena, os trapiches integravam uma rede de comércio poderoso que definia políticas comerciais de forma arbitrária. Ao descrever o perfil da cidade no perímetro da Alfândega, onde ficavam próximos os trapiches do Azeite e “o chamado das Grades de Ferro”, onde havia, contíguo ao Trapiche do Azeite, “o grande trapiche que serve d’Alfândega do Tabaco, onde está a casa da Mesa da Inspeção, pertencente ao mesmo”³⁶, analisava sobre a questão que envolvia interesses escusos por parte de negociantes trapicheiros:

*Consta haver nesta cidade arbitristas que querem propor a S. Majestade, o tomar-se todo aquele quarteirão, e fazer-se ali um trapiche por conta da Real Fazenda, para nele se guardar privativamente o açúcar todo da Bahia: eu porém receio muito não seja o arbitrio dirigido a querer arbitrar propriedades por preços, que não valem, e além dos prejuízos que vêm a particulares, que têm propriedade daqueles gêneros em outras paragens, que não importarão em menos de duzentos para trezentos mil cruzados, e que para mais nada lhe podem servir; ... e finalmente a S. Majestade nada lhe convém obras de custo nesta cidade, porque são muito prejudiciais à sua Real Fazenda, quando de muita utilidade a muitos que as manuseiam, e ainda em cima pedem remuneração de serviços, quando muitas vezes os têm feito péssimos. [...] Da Alfândega pois para diante, e para a parte do mar, começam becos medonhos por estreitos, imundos, e escuros em extremo*³⁷.

Com tais observações, Vilhena acusava os proprietários de trapiches de terem privilégios que os beneficiavam em detrimento da Coroa e, portanto, lhes cobrava maiores compromissos para com as melhorias urbanas necessárias à cidade, considerando serem de sua responsabilidade, especialmente aquelas que envolviam a Alfândega e seu entorno. Portanto, a coroa portuguesa deveria ser isentada de tais compromissos, por considerar que os únicos beneficiários das muitas negociações que empreendiam eram os próprios trapicheiros. Afinal, a Alfândega era o principal instrumento de arrecadação das rendas reais, por ter a função de arrecadar direitos sobre a entrada e saída de mercadorias, fiscalizando e controlando o movimento das operações mercantis, especialmente ao se tratar da exportação de açúcar e tabaco, produtos mais valorizados no comércio atlântico.

35 Arquivo Histórico Ultramarino. Conselho Ultramarino. Brasil – Baía. Coleção Castro e Almeida, Bahia, 1786-1798. Caixa 66, Docs: 12.701 a 12.707.

36 VILHENA, 1969: 96. Tomo I. Refere ao trapiche Grande, propriedade de José Carvalho de Albuquerque, na quinta do Unhão. Ver Annaes do Arquivo Público da Bahia, Volume XXIV, p. 101-102.

37 VILHENA, 1969: 96. Tomo I. Refere ao trapiche Grande, propriedade de José Carvalho de Albuquerque, na quinta do Unhão. Ver Annaes do Arquivo Público da Bahia, Volume XXIV, p. 101-102.

E, nas suas descrições da região portuária no final do século XVIII, especialmente a do Pilar, dizia que o caminho que ia do Forte de S. Francisco ao Norte, em direção ao Cais Dourado, era “acompanhado de altas propriedades, ou soberbos trapiches, o da viúva de Manuel Pereira de Andrade, e o chamado do Barnabé”. Seriam estes edifícios “talvez [...] os mais expectáveis de todos os particulares da Bahia...”³⁸.

Na segunda metade do século XVIII a parte baixa da cidade da Bahia era considerada “extremamente povoada”, com ruas bastante estreitas e escuras, diferente da parte alta em que as ruas eram “comodamente espaçosas e alinhadas”³⁹. Entre 1788 e 1801, ocorreram melhorias urbanas nas cidades alta e baixa. No governo de D. Rodrigo José de Menezes foi preparado um plano para a cidade do Salvador, iniciando-se, então, a pavimentação das ruas principais, respeitando alinhamentos, etc.

O século XIX se inicia com importantes transformações políticas e econômicas na Europa, particularmente em Portugal, o que impactou fortemente a sua colônia da América. O ano de 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil, configurou-se em marco essencial para as políticas econômicas implementadas, especialmente a partir da abertura dos portos. Os caminhos para a independência do Brasil foram traçados e a animação comercial se fez mais intensa com a liberdade de comércio. A importância do porto de Salvador foi reafirmada como elo comercial importador e exportador, tanto em escala internacional como regional e local, refletida, ao longo do século XIX, pela ampliação substantiva de atividades mercantis e na intensificação das suas funções administrativas, comerciais, de transporte de mercadorias e de gente, de prestação de serviços navais, entre outras.

A Carta Régia de 28 de janeiro de 1808, determinando a abertura dos portos no Brasil, entre outros objetivos, evidenciava a necessidade de livrar os trapiches dos principais portos da colônia, localizados no Rio de Janeiro, em Salvador e Recife, “de mercadoria perecíveis; legalizar um volumoso comércio clandestino, importante para a economia da colônia; atender à representação de comerciantes locais...”⁴⁰.

Como o eixo dos grandes negócios realizados na cidade do Salvador encontrava-se localizado no antigo Bairro da Praia, ali estava habitado pela “opulenta burguesia” de então, composta por negociantes portugueses, em sua maioria. Nos princípios do século XIX, o Bairro da Praia era composto de

[...] sobrados de quatro e de cinco andares, enfileirados ao pé da montanha, em longa rua, com denominações diferentes, que ia da Preguiça ao Pilar. Nas freguezias da Conceição da Praia, do Pilar, da Sé, e de São Pedro, habitavam os homens da classe aristocrática, constituída de senhores de engenho, traficantes de escravos, e ourives. A preferência à margem da praia, decorria da falta de transportes urbanos, e da dificuldade

38 VILHENA, 1969: 99.

39 Carta de 1781, José da Silva Lisboa, Doc. Cit., p. 496.

40 TAVARES, 1979:7 apud AZEVEDO, 1985: 12.

*de acesso à Cidade Alta, ocasionada pelas ladeiras. Na orla marítima, tudo era mais fácil. Fiscalização e controle dos negócios, embarque e desembarque de mercadorias*⁴¹.

O governo de D. Marcos de Noronha e Brito (1810-1818), VIII Conde dos Arcos, foi representativo quanto aos investimentos em melhorias no Bairro da Praia, particularmente onde estava localizado o maior eixo mercantil de então. No seu governo, foi criada, em 15 de julho de 1811, a Praça do Comércio da Bahia, a primeira do Brasil, posteriormente denominada Associação Comercial da Bahia, enquanto entidade de classe que reunia os grandes homens de negócio de então, servindo de órgão orientador das políticas econômicas e financeiras que respondessem aos seus interesses. Justificava-se a sua criação pela “bondade do seu porto”, “excelência e abundância dos seus produtos” e “importância de seu comércio”, o que a “equiparava a algumas das principais Praças da Europa”⁴².

Contudo, aquela parte da cidade, apesar de significativa econômica, social e politicamente, demandava, àquele época, investimentos imprescindíveis para a melhoria da sua estrutura portuária, bem como para o comércio, a exemplo da necessidade de conter as encostas que a cada ano chuvoso transformavam-se em perigo para aqueles que ali habitavam bem como para a proteção do seu comércio. As fortes chuvas que assolaram a Bahia por 32 dias, em 1813, provocaram o desabamento de alguns morros sobre a Cidade Baixa, que, em parte, ficou alagada e ameaçando ruína, com considerável número de mortes. No dia 14 de junho, desabou a ribanceira na Cruz do Pascoal, que ficava defronte do Trapiche Barnabé, a pouca distância da Igreja do Pilar, cobrindo o dito trapiche e arrasando casas que estavam em frente e à parte desta banda de terra. Não se soube o número certo de mortos. O então governador, o Conde dos Arcos, propôs ao rei de Portugal a transferência da alfândega para Itapagipe, o que significava a transplantação da cidade para aquele sítio, considerado mais seguro, despovoando-se a parte que padecera. Os desmoronamentos se sucederam na Ladeira da Misericórdia, Conceição e Gamboa, provocando dezenas de mortes⁴³.

Desde então, a Cidade Baixa foi alvo de sucessivas reformas, no sentido de beneficiar o mais importante porto do Brasil e ampliar o bairro comercial. Aterros ao mar foram realizados, a fim de aumentar o espaço para a instalação de novos armazéns, companhias, escritórios. Durante o século XIX, a Cidade Baixa cresceu em 100% de área, o que favoreceu, em certa medida, a instalação de um adequado cais de atracação, que, pouco a pouco, apresentou-se insuficiente. Outros aterros se sucederam até o da década de 1920⁴⁴. A terra avançava definitivamente para o mar, propiciando o desenvolvimento urbano e portuário.

41 MATTOS, s/d: 13.

42 Livro de Registro dos ofícios da Associação Comercial, de 1840 a 1850, p. 49 apud MATTOS, p. 25.

43 *Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, Volume LVI – Carta de Luiz Joaquim dos Santos Marrocos, escrita do Rio de Janeiro à sua família em Lisboa, de 1811 a 1821 – Carta n. 52; VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. História Geral do Brasil antes da sua separação e independência de Portugal. 7. Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962, tomo V., p. 100-101.

44 Sobre os avanços urbanísticos e aterros da região portuária de Salvador ver ACCIOLI, 1925; AZEVEDO, 1949; RUY, 1949; VILHENA, 1969, vol. 1; AUGEL, 1980; AZEVEDO, 1985, vol 1; AZEVEDO, 1993; AZEVEDO, 1991; AZEVEDO, 1990.

CONCLUSÃO

Com a independência política do Brasil, os rumos político-administrativos e econômicos, de alguma forma, foram mantidos, especialmente em relação à produção agro-exportadora e à escravidão. Na Bahia, o fluxo comercial foi ampliado, tendo em vista a introdução de novos “entrepostos que serviam de depósito ao volume da produção da Bahia” representados pelo número de trapiches existentes⁴⁵. No ano de 1824, aparece, pela primeira vez, o Trapiche Barnabé com duas denominações: o Barnabé Pequeno e o Barnabé Grande. Provavelmente, após o desabamento de 1813, ocorreu a ampliação do trapiche e conservação da parte antiga. Diversos novos trapiches apareceram no período, com entrada e saída das principais mercadorias: tabaco, café, açúcar, algodão, entre outros gêneros, além de objetos e produtos comercializados, como farinha, bacalhau, louça, azeite doce, azeite de peixe, queijos, barricas de cerveja, couros, madeiras, aguardente, coquilhos, cabos de alho, azeite de palma, mármore⁴⁶.

No período que se segue à independência, os trapiches passaram por um acentuado processo de reorganização e fiscalização. Dentre tantos outros fatores de ordem técnica, foi o período em que se evidenciaram as deficiências dos trapiches, crescentemente enfrentadas pelos comerciantes locais que dependiam do porto como elo de ligação local e internacional. Incapacidade de armazenagem, precariedade na segurança, desconfiança de sabotagens sobre os produtos ali armazenados e frequência de incêndios, foram alguns dos problemas emergentes⁴⁷.

A precariedade das instalações portuárias tornou-se preocupação das autoridades locais, associada aos interesses de comerciantes importadores-exportadores. Iniciaram-se diversos projetos de modernização do Porto de Salvador, com o primeiro datado de 1815 e não concretizado. No porto de Salvador, os trapiches particulares se multiplicavam e dominavam a logística comercial, por se constituírem em pontos estratégicos de armazenagem e transporte de mercadorias de longo e pequeno curso, cobrando altos preços pelos serviços que realizavam. Durante a monarquia, os esforços anteriores de regulação deste comércio por parte do Estado foi melhor estruturado, de forma que o controle fiscal sobre os mesmos se fez mais ostensivo, por desempenharem importante papel para o fisco. Com a necessidade de aumentar a arrecadação e diminuir a evasão de renda, diante da “posição estratégica desses estabelecimentos comerciais, que aumentava com o passar dos anos”, as discussões no âmbito do estado monárquico estavam direcionadas para a necessidade de “tornar o Estado independente dos trapiches particulares”. Este debate “gerou, por sua vez, dois cursos de ação por parte das elites políticas do Império: um visando remodelar o porto e aumentar as instalações da Alfândega, o outro visando controlar e fiscalizar as atividades portuárias e dos trapiches privados”⁴⁸.

45 CALMON, 1923: 376-396.

46 APEB. Colonial e Provincial. Fundo Presidente da Província, Trapiches - maços 4938, 4937-1, 1580, Registros de comerciantes (Livro 6).

47 ROSADO, 1983.

48 CRUZ, 1999: 8

Seguindo o curso modernizador que foi debatido pelas instituições do estado imperial e por homens de negócios presos à tradição comercial colonial e outros que emergiram com a monarquia, os trapiches passaram a ser alvo de maior fiscalização e regulamentação no contexto das sucessivas normatizações dos portos brasileiros, como tentativas de controle e fiscalização por parte do governo. Durante o período colonial, as Câmaras Municipais eram responsáveis pelos portos. Ainda em 1820, o Decreto de 13 de julho declarava ser da competência da Repartição da Marinha “a concessão, e a todos os portos de qualquer porção de praia”⁴⁹. Em 1822, com a nova organização administrativa no Brasil independente, os portos passaram a ser de responsabilidade da Intendência dos Arsenais da Marinha, dentro do Ministério da Marinha⁵⁰. Ao longo do período monárquico, o governo imperial editou diversas normas, com o claro objetivo de prover a costa brasileira de uma estrutura portuária que atendesse à crescente demanda comercial exportadora e importadora, especialmente a partir do crescimento da produção cafeeira no Rio de Janeiro e oeste paulista⁵¹. Contudo, a estrutura portuária almejada e necessária ao comércio marítimo, somente foi iniciada em 1913, com a inauguração do novo porto em Salvador. Os aterros sucessivos foram expandidos para o mar e a antiga cidade dos trapiches, das alvarengas, pontes de madeira, dos cais de atracação, das feiras públicas, foi substituída pela abertura de modernas e largas avenidas, de espaços de entretenimento e comércio construídos na parte alta da cidade, enquanto o porto se tornava alvo de políticas de nacionalização e de gestão centralizada, comandadas pelo Estado, especialmente a partir da década de 1930.

49 BRASIL. Decreto de 13 de Julho de 1820. Declara da competência da Repartição da Marinha a concessão, e a todos os portos de qualquer porção da praia. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: 1820, p. 49, v. 1 pt I. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/antioresa1824/decreto-38868-13-julho-1820-567998-publicacaooriginal-91357-pl.html>. Acesso em: 10 nov. 2014.

50 GOULARTI FILHO, 2007: 457.

51 GOULARTI FILHO, 2007: 457.

FONTES

- Alvará de 18 de fevereiro de 1715, Faz. 3. Publicações do Archivo Nacional, XXVII.* Rio de Janeiro, Oficinas do Archivo nacional, 1931.
- Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, Volume LVI — Carta de Luiz Joaquim dos Santos Marrocos, escrita do Rio de Janeiro à sua família em Lisboa, de 1811 a 1821 — Carta n. 52.
- Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, Volume X. Rio de Janeiro: typ. G. Lenzinger & Filhos, 1883, p. 554.
- Annaes da Biblioteca Nacional*. Vol. 68. Catálogo de documentos sobre a Bahia existentes na Biblioteca Nacional. Divisão de Obras Raras e Publicações.
- APEB. *Colonial e Provincial. Fundo Presidente da Província, Trapiches* - maços 4938, 4937-1, 1580, Registros de comerciantes (Livro 6).
- APEB, *Judiciário, Livros de notas do 1o. e 2o. ofícios de Salvador*, livro 110, p. 39.
- Arquivo Histórico Ultramarino. Conselho Ultramarino. Brasil – *Baía. Coleção Castro e Almeida, Bahia, 1786-1798*. Caixa 66, Docs: 12.701 a 12.707.
- BRASIL, Ministério da Cultura do - *Assessoria Especial. Projecto Resgate “Barão do Rio Branco”, Lisboa, 1997. Portarias passadas pelo Governo interino do arcebispo D. Sebastião Monteiro da Vide e pelo Vice-Rei Vasco Fernandes César de Menezes, do ano de 1719 ao de 1722.* In *Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, volume X, 1883.
- BRASIL, Ministério da Cultura do - *Assessoria Especial. Projecto Resgate “Barão do Rio Branco”, Lisboa, 1997. Portarias de 1733 em diante.*
- BRASIL, Ministério da Cultura do - *Assessoria Especial. Projecto Resgate “Barão do Rio Branco”, Lisboa, 1997.* In *Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, volumes XXXI, XXXII, LXVIII.
- Carta de José da Silva Lisboa a Domingos Vandelli, Diretor do Real Jardim Botânico de Lisboa, de 18 de outubro de 1871.* *Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, volume XXXII. Rio de Janeiro: Oficinas da Biblioteca Nacional, 1910.
- Ofícios de 1781 do governador da Bahia Marquez de Valença e carta de José da Silva Lisboa.* In *Annaes da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, volume XXXII. Rio de Janeiro: Oficinas da Biblioteca Nacional, 1910, p. 494-506.
- Publicações do Archivo Nacional, XXVII.* Rio de Janeiro: Oficinas do Archivo Nacional, 1931.

BIBLIOGRAFIA

- ACCIOLI, Ignácio (1925) — *Memórias históricas e Política da Província da Bahia*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado.
- AUGEL, Moema Parente (1980) — *Viajantes estrangeiros na Bahia Oitocentista*. São Paulo: Editora Cultrix.
- AZEVEDO, Thales de (1949) — *Povoamento da Cidade do Salvador*. Bahia: Tip. Beneditina.
- AZEVEDO, Paulo Ormindo de (1985) — *A Alfândega e o Mercado: Memória e Restauração*. Salvador: SEPLANTEC/CONDER, Vol 1.
- ___ (1990) — *A primeira reforma urbana de Salvador*. Salvador: A Tarde.
- ___ (1991) — *O Porto e a Porta*. Salvador: A Tarde.
- ___ (1993) — *O Trapiche da cultura*. Salvador: A Tarde.
- CALDAS, José Antônio (1948) — *Notícia Geral de toda esta capitania da Bahia desde o seu descobrimento até o presente ano de 1759*. Fac símile (possui planta do trapiche Barnabé Cardoso).
- CALMON, Francisco Marques de Goes (1923) — *Vida Comercial da Bahia de 1823 a 1900*. “Diário Oficial do Estado da Bahia. Edição Especial de Centenário”, Salvador, p. 376-396.
- CRUZ, Maria Cecília Velasco e (1999) — *O porto do Rio de Janeiro no século XIX: Uma realidade de muitas faces*. “Tempo”, 8, Ago.
- CRUZ, Maria Cecília Velasco; LEAL, Maria das Graças de Andrade; PINHO, José Ricardo Moreno, org. (2016) — *Histórias e espaços portuários: Salvador e outros portos*. Salvador: Edufba.
- FERREZ, Gilberto (1963) — *As Cidades de Salvador e Rio de Janeiro no Século XVIII. Álbum Iconográfico comemorativo do bicentenário da transferência da sede do Governo do Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.
- GOULARTI FILHO, Alcides (2007) — *Melhoramentos, reaparelhamentos e modernização dos portos brasileiros: a longa e constante espera*. “Economia e Sociedade”, Campinas, v. 16, n. 3, p. 455-489, dez.
- MATTOS, Waldemar (s.d.) — *Panorama econômico da Bahia (1808-1960)*. Edição comemorativa do sesquicentenário de fundação da Associação Comercial da Bahia. Salvador-Bahia-Brasil. s/e.
- OTT, Carlos (1979) — *Atividade Artística nas Igrejas do Pilar e de Sant’Anna da Cidade do Salvador*. Salvador: UFBA/Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
- PITA, Sebastião da Rocha (1976) — *História da America Portuguesa, desde o anno de mil e quinhentos do seu descobrimento, até o de mil e setecentos e vinte e quatro*. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, p. 46-50.
- RIBEIRO, Alexandre Vieira (2009) — *A cidade de Salvador: estrutura econômica, comércio de escravos, grupo mercantil (c.1750 - c.1800)*. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tese de doutoramento.
- ROSADO, Rita de Cássia Santana de Carvalho (1983) — *O Porto de Salvador - Modernização em Projeto: 1854/1891*. Salvador-Bahia: Universidade Federal da Bahia. Dissertação de mestrado.
- RUY, Afonso (1949) — *História Política e Administrativa da Cidade do Salvador* Bahia: Prefeitura Municipal do Salvador; Tip. Beneditina.

- SILVA, Alberto (1953) — *A Cidade d'El-Rei (Aspectos Seculares)*. Salvador: Publicações da Diretoria do Arquivo, Divulgação e Estatística da Prefeitura Municipal do Salvador.
- SIMAS FILHO, Américo, org. (1998) — *Evolução Física de Salvador*. Edição Especial. Salvador: Pallotti (1ª. Ed. 1978).
- ___ (1980) — *Evolução Urbana da Cidade do Salvador de 1549 a 1800* (síntese). “Revista de Cultura da Bahia”, no. 14 (jan/1979 a Dez/1980).
- SOUZA, Avanete Pereira (2003) — *Poder local, cidade e atividades econômicas* (Bahia, século XVIII). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tese de doutoramento.
- ___ (2005). *Poder local e autonomia camarária no Antigo Regime: o Senado da Câmara da Bahia (século XVIII)*. In BICALHO, Maria Fernanda & FERLINI, Vera Lúcia, orgs. — *Modos de governar: idéias e práticas políticas no Império português, séculos XVI a XIX*. São Paulo: Alameda, p. 311-325.
- SCHWARTZ, Stuart B. (1988) — *Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial – 1550-1835*. São Paulo: Companhia das Letras.
- VALIM, Patrícia (2012) — *José Pires de Carvalho e Albuquerque, Secretário de Estado e Governo do Brasil: poder, elites e contestação na Bahia de 1798*. “Anais da VI Conferência Internacional de História Econômica & VI Encontro de Pós Graduação em História Econômica”. São Paulo: FEA-USP.
- VILHENA, Luís dos Santos (1969) — *A Bahia no século XVIII*. Bahia: Editora Itapuã, Vol. 1.

II.
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
E EDUCAÇÃO HISTÓRICA:
ALGUMAS IDEIAS SOBRE A
PRODUÇÃO NA FLUP

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA – ALGUMAS IDEIAS SOBRE A PRODUÇÃO NA FLUP

CLÁUDIA PINTO RIBEIRO*

ANTEVISÃO DO QUE SE SEGUE

Uma vez que estamos numa oficina de investigadores, decidi começar esta conversa com a partilha dos procedimentos que tomei, dos caminhos que abandonei, dos avanços e dos recuos a que esta escrita assistiu, das dúvidas que me atormentaram e que procurei despistar, das ferramentas pousadas na minha bancada e do talento mais ou menos duvidoso em as manusear. Por pontos, para me ser mais fácil não atropelar as ideias que agora (pois... agora) me surgem:

1. “Se não gostas de escrever, então desiste, dedica-te a outra vida, não foste feito para investigar”. Na sua carta a um jovem investigador em educação, António Nóvoa atira com esta frase “cruel como um punhal”. Não podia vir mais a calhar. Os momentos que antecedem a minha escrita são sempre dolorosos, pois a “angústia da folha em branco” é, para mim, uma faca de dois gumes fatais: num, escrever é sofrer, noutra, escrever é sofrer mais. À parte estes trocadilhos pouco engraçados, este interlúdio serve apenas para dizer que as próximas linhas foram escritas entre “dor e ranger de dentes”, num parto que se adivinhou difícil, mas que deu à luz.
2. Normalmente, começo as minhas comunicações ou artigos com um “regresso ao presente”. O mesmo é dizer que na minha oficina, em cima da minha bancada, costumo ter filmes recentes, um ou outro programa de televisão, notícias de jornal, conversas que aconteceram num café ou num intervalo entre aulas, coisas de que me lembro enquanto estou ao volante. Para hoje, temos uma notícia recente sobre um relatório importante que veio mesmo a calhar (penso eu).

* Professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Investigadora do CITCEM.
Email: cpribeiro@letras.up.pt.

3. Feita a introdução, salto para o principal. Quando conversava com o professor Luís Alberto sobre o teor desta comunicação e discutíamos qual seria o papel desempenhado por cada um de nós, acertámos que eu teria a tarefa de dar a conhecer o que se tem feito ultimamente entre nós sobre história da educação e educação histórica. As perspectivas que apresento de seguida são parcelares e, ainda assim, incompletas. São apenas um punhado de linhas de investigação, estudos, congressos e oportunidades que permitem apontar algumas luzes ao que tem sido produzido ultimamente, num convite aberto a todos para darem continuidade e encontrarem o seu espaço dentro destes “quintais”.
4. Este roteiro termina com algumas ideias finais, modestíssimas, que têm apenas o mérito de introduzir os comentários e acrescentos do meu colega.

O “CLUBE DOS EVIDENTEMENTE”

Em *Difícil é Educá-los*, em 2010, David Justino tomou como “ponto de partida a “consciência do atraso educativo”” e procurou analisar “os fatores e as expressões desse atraso em três dimensões [...] decisivas nos processos de desenvolvimento dos sistemas de ensino: a procura de *mais educação, melhor educação e maior equidade social*”¹. Não vou aqui expender comentários a propósito deste texto, mas só pelo índice convidado à sua leitura se quiserem ficar a saber a perspectiva do autor sobre o atraso educativo, os fatores desse atraso, os alunos e os professores, o sucesso e o abandono, os manuais e as novas tecnologias, os equívocos e os desafios da educação.

O regresso a esta obra justificou-se, para mim, para estabelecer uma relação entre o que ficou registado nessas páginas e as palavras do mesmo David Justino, aqui na condição de presidente do Conselho Nacional de Educação, na apresentação do Relatório da Educação de 2015, apresentado há dias na abertura do ano letivo 2016/2017².

O Conselho Nacional de Educação (CNE) voltou a analisar vários documentos, estudos, relatórios, que mostram como anda a comunidade educativa em Portugal nos últimos anos. O que é que ficámos a saber? Que os jovens estão desencantados com a escola, que a pressão e a exigência da escola sobre os alunos têm vindo a diminuir, que há menos despesas do Estado com o setor da educação, que as desigualdades educativas diminuíram, que a melhoria do desempenho médio dos alunos deve-se à redução acentuada do grupo dos alunos mais fracos, que o número de escolas capazes de contrariar os determinismos sociais do desempenho educativo tem vindo a aumentar, que há mais crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares e menos nas escolas especiais e que há menos técnicos afetos à educação especial, que os professores estão mais velhos e com mais formação, que há menos retenções e desistências.

1 JUSTINO, 2010: 8.

2 Relatório apresentado a 24 de setembro de 2016, disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf.

Isto dá que pensar, naturalmente. Somos tentados a relacionar as grandes conclusões retiradas deste estudo com a realidade micro, eu diria microscópica, que conhecemos. As preferências sobre determinada escola ou colégio que perpetuam a desigualdade educativa, as fornadas de jovens professores que saem todos os anos das faculdades e que vão ocupar os 0,4% de professores com menos de trinta anos que estão no ativo, as turmas regulares que recebem alunos com necessidades educativas especiais porque cortaram os apoios do Estado a essas crianças para serem integradas numa escola especial, as retenções que são evitadas não porque os alunos superaram as suas dificuldades, mas porque há taxas de insucesso que devem ser vergadas... e por aí fora.

Por último, a frase que fica a tinir nas nossas cabeças: “Arriscamo-nos a dizer que nunca tivemos tão bons alunos como os que têm passado pelas escolas nos últimos anos”. Esta afirmação não assume apenas uma crença inabalável nos jovens de hoje e nas suas capacidades e competências. Esta frase não arroga apenas uma fé resistente no poder da educação como arma de arremesso contra a ignorância. Esta declaração do Presidente do Conselho Nacional de Educação entra diretamente para o “clube dos evidentemente”, com direito a menção honrosa e a moldura dourada como só as grandes frases merecem. Um clube pouco restrito a que pertencem todos aqueles que sabem sempre tudo sobre o que diz respeito à educação. Aliás, “quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita”³. Pronto, é ao “clube dos evidentemente” que estas pessoas pertencem.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PARA QUÊ?

Em agosto de 2014, em Curitiba, perante centenas de amantes mais ou menos dedicados à sua musa, (a História da Educação, entenda-se), Luís Alberto Alves⁴ atirou uma série de possíveis respostas a esta questão que nos assola o espírito. Na verdade, para que serve? Por que a escrevemos, problematizamos, esgravatamos, escondemos, escolhemos e, como se não bastasse, ainda a ensinamos?

Emmanuel Laurentin⁵ colocou a mesma questão a quatro dezenas de historiadores para saber o que eles tinham a dizer em relação a esta pergunta: *À quoi sert l’Histoire aujourd’hui?* Algumas respostas libertam-nos da responsabilidade de pensarmos em voz alta.

Desde dizer que “estudar e ensinar história – uma história interdisciplinar e transnacional, sensível aos efeitos dos contributos interculturais e sociais que estabelecem conexões entre os campos estudados, é fazer prova da humanidade”; passando pelo seu papel para “esclarecer o presente”, para “construir um quadro temporal e geográfico

3 NÓVOA, 2005: 14.

4 ALVES, 2015a: 187-206.

5 LAURENTIN, 2010.

(espacial) de referência, no interior do qual os fenómenos adquirem sentido”; até ser vista como um instrumento de elucidação do papel de cada um na sua relação com o outro, numa perspetiva que nada tem “da curiosidade do antiquário mas sim etnológica”, isto é, “o outro (seja o passado individual – a personalidade – ou coletivo) não é o habitante de um país longínquo mas o que habita o tempo passado”, podemos pensar tudo. Podemos pensar, como nos disse Paulo Freire, que a História “assume o papel do sujeito e não só do objeto das transformações do mundo. O futuro deixa então de ser inexorável e passa a ser o que historicamente é: problemático”.

E podemos acrescentar, se necessário fosse, que a História permite desnudar as mentiras dos “evidentes”. A estranha e desconfortável familiaridade que a espessura do tempo nos traz como se nada fosse novo, como se os Gregos já tivessem inventado tudo. “Como se estivéssemos sempre a discutir as mesmas matérias, e sempre da mesma maneira. Como se [...] não houvesse a possibilidade de acumular conhecimento, de nos apropriarmos da experiência histórica e de sobre ela praticarmos um exercício de lucidez. *Estranha familiaridade* de uma litania discursiva, pedagógica e política, que não soube substituir o alarido e a crença, a crença e o alarido, pela lenta serenidade das realizações”⁶.

Por isso, fazem eco as palavras de Isabelle Heullant-Donat quando nos diz que “a História serve sobretudo para lutar contra a ignorância e para acabar com os julgamentos simplistas sobre o passado”. Para fazer ruir as “evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. [...] Banalidades. Mentiras. O que é evidente, mente. Evidentemente”⁷.

Vejam, então, algumas “evidências” que caem por terra, vencidas pelas investigações das últimas duas décadas no campo da História da Educação.

1. “Evidência” n.º 1: as escolas são todas iguais⁸

O enfoque na escola “como organização, cultura, memória, dando curso a uma ação pedagógica, cumprindo uma função didática, registada e documentada, favoreceu a constituição de um objeto epistémico inventariável, cartografável, comparável, historiável. [...] Estes estudos de conjunto tomam a escola como representação de uma realidade mais ampla, complexa, durável, abstrata, que é a escola-instituição”⁹. Há, todavia, importantes estudos sobre a escola-instância que procuram reconstituir e interpretar a escola como organização institucional, contextualizando e integrando cada unidade escolar ou educativa num espaço, num tempo e num sentido evolutivo muito próprios. Os trabalhos de Helder Henriques, *Formação, sociedade e identidade profissional dos enfermeiros: a Escola de Enfermagem de Castelo Branco/Dr. Lopes Dias*

6 NÓVOA, 2005: 10.

7 NÓVOA, 2005: 14.

8 MAGALHÃES, 2015.

9 MAGALHÃES, 2015: 11.

(1948-1988), de José António Neves, *O ensino artístico e a sua didática como fatores determinantes da educação: o Conservatório Regional de Música de Vila Real*; ou de Luís Mota, *A Escola do Magistério Primário de Coimbra: 1942-1989; entre ideologia, memória e história* são estudos focados numa instância escolar ou educativa, que lhes conferem singularidade e propriedade na abordagem e que mostram o detalhe dentro de uma mancha maior, a diferença na homogeneidade, o ideário, a prática, o instituinte, o edifício, a materialidade... tudo próprio, particular, seu.

2. “Evidência” n.º 2: a história não quer saber do agora¹⁰

É necessária uma postura científica séria (e atenção ao pleonasmo que visa reforçar esta ideia) que mostre o ridículo do episódio e do “momento histórico” noticiado diariamente nos telejornais, que desmascare a “novidade” do que é o “último grito do novo”, que diga que “o rei vai nu” sempre que se apresentam os *rankings* nacionais e internacionais, que pergunte em voz alta para todos ouvirem por que é que temos de obedecer a um utilitarismo imediato e palpável das “coisas da educação”.

O caminho mais pavimentado rumo a esta postura foi construído por mais de três dezenas de trabalhos de investigação de grande fôlego que colocam a tónica no presentismo do seu trabalho e no impacto social que possam causar.

Por exemplo, Ana Paula Aires identifica a ausência de investigação em Portugal sobre o conceito de derivada e chama a atenção para o facto de “Dada a importância que esta tem nos programas de ensino secundário constituía não só uma necessidade como uma exigência (...)”¹¹.

Maria Brito, com o trabalho *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986: da alienação à imersão do real*, procura buscar “uma melhor compreensão dos programas que nos regem desde a Reforma Curricular de 1989 até hoje”¹².

João Pedro Fróis, no seu *Encerramento*, propõe “uma nova definição conclusiva do conceito de Educação nas Artes Visuais; [...] a formulação de uma proposta que contemple os objetivos para a formação de educadores e [...] as perspetivas de pesquisa nesta área”. Ideias iluminadas pelo advento de “um século XXI que se antevê como um mundo de imagens digitais, [onde] qualquer aprendizagem deverá acompanhar o vertiginoso avanço tecnológico [...]. [Assim] o desenvolvimento das novas tecnologias deverá situar-se no centro do ensino artístico e converter-se num tópico essencial para a investigação da Educação nas Artes Visuais”¹³.

10 ALVES, 2015b.

11 AIRES, 2006: 285.

12 BRITO, 2014: 9-10.

13 FRÓIS, 2005: 495.

3. “Evidência” n.º 3: à terra onde fores ter, faz como vires fazer¹⁴

A sabedoria popular costuma ser implacável. Que não me passe pela cabeça questionar o que dizem os antigos, mas... vou só tecer alguns comentários.

Se a História da Educação não servir para mais nada, serve para dar “aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional” e “amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório de educadores”¹⁵.

É, portanto, com a biografia que vamos conhecendo os “desvios da norma”, os que merecem uma “micro-história”, uma lente apertada num jogo de escalas que diminui até à célula-base da sociedade: o indivíduo. “Descrevendo os casos extremos, lança-se luz precisamente sobre as margens do campo social dentro do qual são possíveis esses casos [que] perdem quase toda a ligação com a sociedade normal”¹⁶.

O inverso também ocorre, quando o indivíduo “só” interessa quando ilustra comportamentos ou as aparências ligadas às condições sociais estatisticamente mais frequentes. O holofote é apontado para o coletivo e não para o individual.

Todavia, num tipo como em outro é “preciso estar atento para não “enraizar” o indivíduo em seu meio social, em seu tempo; é preciso vê-lo em movimento”¹⁷.

A dezena de teses de doutoramento que vieram a lume nos últimos dez anos procuram vislumbrar a silhueta dos indivíduos ondulando num cenário amplo, recusando a idolatria perigosa que desemboca na “ilusão biográfica” de que nos fala Bordieu, procurando através da obra interpretar a vida e a partir da vida compreender a obra.

Isto é visível no trabalho de Helena Ribeiro de Castro que apresenta como preocupação central o conhecimento de uma figura pouco conhecida do panorama educativo – Teresa de Saldanha – e que entrelaça a vida, os valores, as relações familiares ao conjunto de iniciativas levadas a cabo tendo em vista a proteção e educação de “meninas pobres”¹⁸.

Ou, por exemplo, no trabalho de Pilar Mansos sobre Henrique Veiga de Macedo, que encontra uma relação muito próxima entre os momentos da sua vida, o percurso pessoal desta personalidade, os espaços percorridos e as relações afetivas estabelecidas e os contextos sobre os quais procurava intervir.

4. “Evidência” n.º 4: palavras leva-as o vento¹⁹

A recolha de testemunhos orais não é uma prática metodológica exclusiva da História da Educação, mas ganha sentido quando aplicada a este campo. Visitar os diversos atores

14 PINTASSILGO et al., 2015.

15 NÓVOA, 1994: 111.

16 LEVI, 2010/1989: 176-178.

17 BORGES, 2010/2005: 223.

18 CASTRO, 2007.

19 MOGARRO, 2015.

sociais e educativos revelou territórios que até agora permaneciam pouco pisados e permitiu a descoberta de novos temas e objetos de estudo, realçando o papel de professores, alunos, instituições, políticas educativas, documentos normativos, agendas, experiências de vida, etc. Por isso, não é de estranhar que na última década mais de três dezenas de autores se tenham socorrido junto dos atores educativos para ajudar a construir a sua investigação.

O rasgão do tempo não pode ser feito em épocas muito recuadas, por razões evidentes. Mas há quem retroceda ao século XIX, com temas que se estendem por novecentos, possibilitando a recolha de testemunhos junto de quem viveu os fenómenos herdados de um passado que se prolongou por tempos mais recentes.

Por isso, *A formação profissional acelerada (FPA)*, de Albérico Afonso Alho, que estuda “uma formação especialíssima, com início na década de 60, concretizada à revelia do Ministério da Educação”, *A Educação das Mães e das Crianças no Estado Novo: a proposta de Maria Lúcia Vassalo Namorado*, de Ana Maria Pessoa, contextualizando a educação não formal das mulheres e da infância, configurada na revista *Os Nossos Filhos* e protagonizada pela sua diretora, *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda*, de Pascal Paulus, que apresenta um conjunto notável de fontes de informação escritas e não escritas, são trabalhos em que os testemunhos orais, não sendo fontes únicas, dialogam com outra documentação, em perspetivas múltiplas que triangulam e cruzam informações, fontes, memórias, narrativas, sentimentos e conceções...

Parte privilegiada num espólio que reúne objetos de carácter pessoalíssimo elaborados ao longo do tempo e informações de natureza quotidiana, feitas de rotinas, imagens, vivências, olhares, sentidos, a plasticidade com que estas “palavras que o vento não levou” e que ficaram registadas nas páginas destas trinta e uma teses de doutoramento mostram o domínio das ferramentas teóricas, metodológicas e técnicas por parte dos seus autores.

5. “Evidência” n.º 5: espaços belos, ensino são²⁰

Alvo de apreciações múltiplas, o espaço escolar tem sido olhado no quadro de disciplinas como a Arquitetura, a História, a História da Arte, a Geografia. Seria, portanto, redutor, indexá-lo estritamente ao campo da História da Educação.

No que aqui nos interessa, observemos o edifício escolar, enquanto espaço detalhadamente concebido e desenhado para o fim educativo, como o reflexo de um sistema de valores e determinadas noções de pedagogia, incorporando o pensamento contemporâneo de ensino e aprendizagem. O mesmo é dizer que, fisicamente, os espaços induzem o modo como se pretende que os professores e os alunos se comportem, com que objetivos e com vista a que fins, partindo do princípio de que o espaço não é um “recipiente” vazio de pretensões.

20 MANIQUE, 2015.

É neste sentido que ganha corpo um *corpus* de quase quatro dezenas de estudos de natureza diversa (teses, dissertações, livros, capítulos de livros, artigos), produzidos nos últimos quinze anos, e que colocam a tónica na análise dos espaços escolares.

São várias as perspetivas pelas quais se podem observar os espaços escolares: uma primeira parece ser a atenção focada na evolução histórica de um determinado programa de edifício (liceu, escola industrial, escola primária, infantário...) em função de diversos fatores como as exigências pedagógicas e didáticas, a saúde, as imposições políticas determinadas pelo poder central ou local, os gostos pessoais de beneméritos que financiam a sua construção, como se conhecem com a tese de doutoramento de Carla Carvalho as tipologias de escolas primárias do norte de Portugal, construídas entre os finais do século XIX até aos nossos dias, à luz do contexto histórico, político e social observado.

Uma outra perspetiva passa pela relação entre arquitetura escolar, herança cultural e preservação da cultura material escolar. O trabalho de Ana Paula Faria permite mapear alguns espaços destinados a escolas de 1.º ciclo que, entretanto, foram recuperados e reutilizados para outros fins e por outros utilizadores, como os grupos folclóricos e as associações recreativas que dão vida a esses lugares de memória.

A perspetiva que mais me desafia é a desenvolvida pelos trabalhos de Rita de Cássia Gonçalves ou de Miguel Martinho que analisam as relações existentes entre um determinado modelo pedagógico e a sua tradução arquitetónica. O de Rita deu som à dissonância que existiu entre as escolas de área aberta – disseminadas entre 1960 e 1980 em várias partes do mundo com o intuito de difundir uma “pedagogia ativa” – e a prática pedagógica dos docentes. Também Miguel Martinho estuda a aplicação do conceito de salas de aulas sem divisórias físicas e a existência de espaços flexíveis, facilitados por paredes móveis, e a sua implicação na prática quotidiana que buscava no trabalho colaborativo o seu fundamento. A contestação por parte de docentes, diretores e encarregados de educação permitiu uma única exceção: a afamada Escola da Ponte, modelo de sucesso educativo que encontra, na opinião dos docentes, justificação no desenho arquitetónico do edifício. Exceção e regra, parece-me, confirmam que a força do betão não é suficiente para moldar as práticas pedagógicas dos agentes educativos.

6. “Evidência” n.º 6: dos fracos não reza a história²¹

É em jeito de provocação que intitulo a evidência número 6. Mas não deixa de ser, também, uma provocação fazer a história dos *outros*, daqueles de que ninguém fala... os que ficam à margem, estigmatizados pela diferença que os torna únicos, anormais por se desviarem da norma, afastados do todo pela ideia de perigo, de contaminação, de perda.

21 RIBEIRO, 2015.

São, ainda, residuais os trabalhos que se debruçam sobre o estudo dos “fracos”. Os cegos e os surdos, os deficientes mentais e os motores, os mutilados e os estropiados, os canhotos e os instáveis desde sempre habitaram um lugar desconfortável, insano, que não oferece bem-estar. Apenas porque o *normal* não compreende o que significa viver nesse lugar e não suporta ser observado pelo *outro* a partir de lá. Os poucos trabalhos que ousam penetrar nesses universos paralelos, nessas salas diferentes, com corredores compridos e crianças a balbuciar sons estranhos, como se quisessem falar e as palavras não saíssem, agarradas à garganta do professor para sentir a vibração das cordas vocais; ou os aleijados, “*idiotas, imbecis, epiléticos*” que são mandados para longe para serem reeducados, aproveitados no que ainda era possível aproveitar. Ao traçar os presumíveis percursos destes vultos, apontamos holofotes às instituições que riscaram e arriscaram os princípios do ensino especial em Portugal.

Com Maria do Céu Alves e o trabalho *Educação Especial e modernização escolar. Estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos* fica contado o caminho percorrido por este ensino, construindo-se o roteiro de quinze instituições que funcionaram durante o século XIX, de Guimarães a Lisboa.

E, por exemplo, com Maria Amado olha-se para fora, para os institutos de cegos de Paris, Londres e Milão e traçam-se percursos, alçados, programas, horários, objetivos e públicos. Fica tudo traçado, em vários tons de cinzento, mais ou menos escuros conforme a proximidade que se consegue estabelecer com as fontes.

Uma mão cheia de estudos permite seguir no encaço destes *outros* que, sendo “*as franjas das franjas*”, parecem esquecidos nos programas, nos manuais, pelos professores, pelas instituições, pelos investigadores. Mas não estão.

Estes são, apenas, alguns dos temas que podem constar do elenco principal do que ultimamente se tem feito no campo da História da Educação. No levantamento realizado por Pintassilgo e Beato, em 2015, contam-se 86 teses de doutoramento defendidas nas universidades portuguesas, entre 2005 e 2014, distribuídas pelos mais diversos temas: educação comparada, educação colonial, educação artística, programas e currículos, manuais escolares, história das disciplinas escolares, etc., num arco temporal que abarca os séculos entre XVI e XXI.

De facto, do pouco se tem feito muito. Os encontros de história da educação que reúnem investigadores de todos os cantos mostram uma presença portuguesa significativa. Exemplo claro são os encontros anuais da *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) que conseguem mobilizar cerca de duas dezenas de investigadores portugueses para apresentarem os seus trabalhos nesse fórum internacional, independentemente da cidade onde se realizam (recordar que, o ano passado, Istambul foi a anfitriã, mas este ano já se rumou em direção a Chicago, umas milhas valentes para Ocidente).

E não podemos omitir o impressionante esforço que une pontes com o Brasil e que este ano ocorreu aqui no Porto, em junho: o *Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, com cifras sempre impressionantes de largas centenas de participantes. Sob a égide de investigar, intervir e preservar, os caminhos da investigação luso-brasileira foram apresentados e discutidos num jeito de balanço que convém fazer de dois em dois anos, ora cá, ora do lado de lá do Atlântico. Já vamos no décimo primeiro, aguardemos pelo próximo em data ainda a definir.

Muito interessante, no meu ponto de vista, pelo corte epistemológico que ousou fazer, principalmente quando comparado com os colóquios e congressos que já mencionámos, e que espero faça escola, foi o *VIII Congresso Ibérico de História da Educação*, realizado em Lugo, em setembro deste ano, e que construiu um espaço de comunicação entre investigadores “juniores”, com grande destaque e tempo de antena, e os investigadores com experiência e trajetória conhecida neste campo do saber. Para perceberem melhor o alcance desta iniciativa, a rutura acontece na medida em que as comunicações foram reunidas e realizadas por investigadores que estão a meio do seu percurso de doutoramento e por outros que o terminaram há pouco tempo e que partilharam com o auditório temas, fontes, metodologias, receios e expectativas da investigação. Foram diálogos assentes na experiência e na intervenção dos que, por vezes e erradamente, se pensa têm pouco a dizer por ainda recentes nas lides investigativas. Os que tradicionalmente têm muito a dizer, os seniores da academia, assistiram e acrescentaram o necessário, numa postura de partilha científica muito salutar. Se a maior parte das vezes, ouvimos não porque queremos compreender, mas porque já estamos a pensar no que vamos responder, esta iniciativa pode ter dado o toque para um formato desprezioso, rico e verdadeiramente disponível para o debate.

Praças públicas de discussão de ideias e linhas de investigação, estes espaços permitem apercebermo-nos do que já foi feito, do que está a ser feito e do muito que ainda há a fazer. Aqui, algumas pistas telegráficas que podem interessar:

- No âmbito da história das organizações educativas, faltam estudos sobre a instituição como totalidade educativa, expandindo olhares a partir da instituição micro para o panorama meso e macro. De facto, e como nos diz Justino Magalhães, a “história institucional é, todavia, de maior alcance e permite superar genealogias e causalidades estreitas, bem como projetar e idear, por contraponto ao crítico e ao decadente”²².
- Assumir a interdisciplinaridade, cruzando, por exemplo, a história, a sociologia e a antropologia com o intuito de pintar contextos em papel de cenário com uma paleta que seja menos monocromática; assumir a pluralidade de fontes, não com o sentido de colecionador de *bibelots*, mas com a postura do cozinheiro que seleciona os melhores

ingredientes nas doses certas; assumir uma postura científica pró-ativa que ouse refletir e “intervir na sociedade com intenção de a dar a conhecer melhor no seu âmbito de estudo”²³.

- Sem falsos heróis ou figuras míticas, nada nos impede de resgatar das capas dos livros e das recordações de quem com eles lidou nomes como Adolfo Lima, António Sérgio, Sebastião da Gama, Bento de Jesus Caraça, Agostinho da Silva, Rui Grácio ou Rogério Fernandes, só para apontar alguns, e, com a pedagogia do exemplo, despertar nos que constroem os seus caminhos o pensamento crítico, a militância pedagógica ou o idealismo inocente, partilhados por estes vultos.
- Sabemos muito pouco sobre a influência dos municípios na promoção da construção de edifícios escolares, de que forma as imposições didáticas foram preponderantes na evolução dos espaços, a importância das opiniões de professores, médicos, arquitetos nas comissões constituídas para elaboração de planos de construção de escolas, a relação entre os espaços e os seus utilizadores... sabemos muito pouco.
- Sabemos quase nada dos *outros*, os tais de que vos falava lá atrás, os que são vistos com desconfiança, mas que só deixam ver o que entendem. Sabemos quase nada sobre as tutorias da infância, as Florinhas de Rua, as colónias correcionais que desde Vila Fernando cresceram por aí, os ensaios de modernidade no ensino das crianças anormais... mas carece olhar para isto com olhos de ver! Não apenas no sentido de traçar percursos evolutivos das instituições, mas de biografar gente, visitar espaços e instalações, ler programas e ver fotografias, tocar em trabalhos feitos por professores e alunos. De facto, faltam os trabalhos das crianças que continuam a ser desenhadas a partir da papeleta escolar, dos registos dos professores, das fichas dos médicos.

Continuo a concordar com Jorge Ramos do Ó quando nos diz: “Julgo que este silenciamento da criança tem na sua base dificuldades metodológicas que se prendem com a rarefação nos arquivos dos documentos que lhe podem ser assacados, obrigando o investigador a construir nas fontes um sujeito histórico que nelas, por sua vez, só está presente também como realidade mediada”²⁴.

O sujeito histórico desenhado a partir da visão do professor ou de outros agentes de governo educativo começa a esbater-se com o avançar do tempo. Muito embora seja sempre uma construção mediada pelo olhar de quem manda, de quem manda fazer, de quem manda responder, de quem manda organizar... o aluno encontra hoje nas páginas de muitos trabalhos terreno fértil para se pintar com as cores que entende. O mesmo é dizer que estou a avançar a passos largos para a segunda parte desta conversa, com a ideia de que, no presente e no futuro, esta rarefação dos documentos sobre a

23 TORGAL, 2015: 179.

24 Ó, 2007: 49.

criança deixará de ser tão premente, colocando-se doravante a dificuldade de supor, entre o que está, aquilo que foi ocultado. Mas esse aspeto metodológico e hermenêutico de dúvida constante é permanente e peça de uma engrenagem própria do saber histórico. Nas palavras de Catroga, este é o ofício de um *novo historiador* que, no suporte à sua narrativa explicativa de qualquer problemática, tenta ler “o explícito e o implícito, o declarado ou o silenciado, o afirmado ou o proibido, o incluído ou o excluído, o objetivado ou o lacunar”²⁵.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PORQUÊ?

A Educação Histórica é uma linha de investigação que tem focado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, seguindo o pressuposto de que a qualidade das aprendizagens exige um conhecimento estruturado e sistemático das ideias dos alunos, por parte de quem ensina. Eu acrescentaria o interesse em conhecer as competências de literacia histórica dos professores para se compreender a forma como estes desenvolvem nos alunos um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado relevantes para a formação da consciência histórica.

Tem sido, portanto, em torno da importância de se pensar a formação da consciência histórica como referência para a aprendizagem histórica que os estudos em educação histórica têm convergido. Demasiadas vezes colocando a tónica no “ensino”, importa focar a atenção nas sílabas átonas, fundamentais para esta conversa: a “aprendizagem”.

O que é aprendizagem histórica? Rüsen esclarece-nos: “É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”²⁶.

É, por isso, indispensável analisar as ideias dos alunos tentando “[...] trazer à luz níveis diferenciados de pensamento histórico [...]”²⁷, dando indicações claras da melhor forma de promover uma mudança conceptual progressiva, que se reflita na aprendizagem em História. E esses níveis de “[...] consistência e de elaboração das ideias históricas [...]” parecem relacionar-se sobretudo com a qualidade das situações de aprendizagem²⁸. O mesmo é dizer que a diversidade e a riqueza das experiências de aprendizagem realizadas com as crianças e jovens constituem o garante de uma aprendizagem bem-sucedida ou, pelo menos, parte de um caminho que deve ser calcorreado pelo “professor investigador social”, capaz de compreender a progressão conceptual dos alunos não apenas em termos quantitativos, mas também em termos qualitativos, para que a aprendizagem histórica seja mais bem-sucedida²⁹.

25 CATROGA, 2010: 27.

26 RÜSSEN, 2010: 79.

27 BARCA, 2009: 21.

28 BARCA, 2009: 18.

29 BARCA, 2012.

Tem sido este o papel desempenhado pelos estudantes do curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia, aqui da FLUP: o de “professor investigador social”, que reflete sobre as suas práticas de ensino e sobre os sinais de aprendizagem dos alunos numa perspetiva que procura conciliar expectativas e lubrificar a engrenagem para ser mais produtiva. Os mais de cem relatórios de estágio produzidos ao longo do último lustro e a grande maioria acessível no repositório digital da Biblioteca Central da FLUP demonstram o esforço de reflexão e empenho em acrescentar valor a esta linha de investigação.

Nas próximas linhas procuraremos fazer um levantamento das tendências, temas, metodologias, objetivos e estratégias presentes nos diversos trabalhos desenvolvidos nesta Casa, orientados pela ideia primária de que não interessa a quantidade de informação factual adquirida, mas o progresso alcançado ao nível do pensamento histórico³⁰.

1. A utilização do cinema

São vários os trabalhos que encontram na película filmica o suporte ideal para a aprendizagem em História. O filme e o documentário encontram acolhimento na sala de aula, pelo seu carácter motivador e de “ponto de fuga” do quotidiano regular. As investigações chamam a atenção para esse aspeto e apelam aos cuidados a ter aquando da rentabilização deste recurso didático: “a utilização do documentário não deve ser encarada como uma substituição do professor ou alternativa ao manual da disciplina. O documentário é um instrumento didático do docente e um complemento do manual. Utilizado como motivação para a aula, para esclarecimento da matéria lecionada, enquanto diferente ponto de vista, mas nunca como forma exclusiva”³¹.

Em outro trabalho, o objetivo fundamental passou por tentar compreender “de que modo o cinema, o filme, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em História e Geografia, para uma educação dos valores que visa a cidadania”³². Aqui, a função social da História é chamada a intervir, na medida fornecida por Martineau, quando nos diz que enquanto educadores de jovens “temos de optar pela História que é mais suscetível de favorecer o desenvolvimento da maturidade pessoal, boa integração social e uma participação cívica esclarecida”³³. Nesta ótica, a “utilização do cinema como um recurso de ensino implica reconhecer o papel dessa linguagem na formação de cada aluno, de suas formas de ver e estar no mundo. Como instituição formativa, a escola precisa promover formas de interpretação crítica”³⁴.

30 THOMPSON, 1972: 34.

31 FERNANDES, 2013.

32 LOPES, 2015.

33 MARTINEAU, 2011: 3.

34 TAVARES, 2011.

O visionamento dos filmes e documentários é inserido num processo metodológico que passa pela contextualização do filme no tempo, no espaço e no conteúdo tratado na aula e pelo acompanhamento de uma ficha de trabalho que percorre os momentos mais significativos. As questões colocadas vão mais além da simples caracterização das personagens ou de aspetos relacionados com o enredo. Quando se dirige a pergunta: “*Consideras que faz algum sentido aprender a guerra para se obter uma educação para a paz? Justifica*”, percorre-se um caminho extremamente interessante no pensamento do aluno e no processamento da informação visionada em relação com o seu próprio sistema de valores e modo de encarar a realidade. Mais do que procurar as lendárias “lições da História”, procura-se levar os alunos a perspetivarem a possibilidade de alcançar a paz conhecendo os prejuízos e a dor provocados pelo seu antónimo.

2. A utilização da música

Não é apenas a sétima arte que encontra palco nas estratégias e recursos delineados para a aula de História. As batidas da música também fazem estremecer as cabeças que se voltam ao primeiro acorde. Porquê a música? Ana Raquel Valverde explica: “A música faz parte de quem somos, faz parte da nossa visão do mundo e faz parte da construção da nossa identidade”. Por isso, a questão inicial não é difícil de vislumbrar: será que com a música poderemos mobilizar os nossos alunos para a aprendizagem? Pergunta que se desdobra em mais algumas para dar coerência à investigação: 1) Qual será o contributo da música em contexto de sala de aula? 2) Será que a música promove aprendizagens significativas? 3) Quais as perceções dos alunos sobre a importância da música para a promoção de aprendizagens em História? 4) Poderá a música ser considerada uma “linguagem universal” no campo da educação?

A metodologia aplicada passou, neste caso, pela utilização cirúrgica de músicas em diversas aulas, em diversos momentos, com diversos modos de análise: desde o diálogo conduzido pela professora, ao debate orientado pelos alunos, à redação de um breve texto, à resolução de um exercício na ficha de avaliação. Os resultados são interessantes: “ao compreender e apreender o(s) significado(s) e o(s) sentido(s) de uma música num contexto de aprendizagem, atribuindo-lhes ao mesmo tempo significados e sentidos pessoais, o jovem aluno incorpora-os como elementos significativos não apenas para a sua estrutura cognitiva, mas também para a construção da sua própria identidade (individual, social e também cultural)”. Mais: “Os alunos revelam que se sentiram motivados para aprender através da ligação emocional que a música proporcionou com os temas estudados e ao mesmo tempo assumem que sentiram que o que aprenderam através da música será algo que nunca irão esquecer”³⁵.

35 VALVERDE, 2014.

3. Literacia histórica

Entenda-se a ideia de literacia histórica como o conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permitem a formação da consciência histórica. Se em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes, podemos considerar que a literacia histórica se traduz na capacidade que o indivíduo demonstra ao interpretar numa perspetiva cruzada e multidirecionada as diversas fontes que estão ao seu dispor.

O trabalho de Ana Paula Santos³⁶ vai neste sentido: por um lado, “demonstrar que os textos científicos constituem fontes de informação para a compreensão dos conteúdos temáticos da disciplina de História”; por outro, “desenvolver a capacidade de interpretar, recolher, tratar, sistematizar e mobilizar a informação contida nos textos científicos, como forma de potencializar o processo de ensino-aprendizagem”. Assim, os objetivos impõem a necessidade de validar o documento escrito como um recurso didático promotor de processos como a leitura, a interpretação e tratamento da informação, resultando numa comunicação escrita original. Estes objetivos pressupõem também questões centrais exploradas pela investigação, nomeadamente: “Como é os discentes interpretam as informações presentes num determinado texto científico?” e “De que forma os alunos processam a sua comunicação escrita?”. Também neste trabalho, algumas conclusões interessantes, ainda que modestas. A utilização sistemática de documentos escritos na sala de aula conduziu ao desenvolvimento de hábitos de leitura e de registo de apontamentos voluntários, assim como à manifestação, por parte de alguns alunos, da construção de um vocabulário mais abundante e rico. Contudo, as limitações das conclusões permitem acreditar que a prática sistemática desta metodologia assente na leitura e interpretação de textos e redação de sínteses analíticas pode produzir resultados significativos na aprendizagem histórica dos alunos e, particularmente, na forma como comunicam em História.

4. A literatura

Da literacia para a literatura. A utilização de fontes diversificadas converge para uma aprendizagem em História mais consistente e democrática, no sentido em que alerta o aluno para as infinitas possibilidades que a aprendizagem da História apresenta. Um cartaz publicitário, uma tira de banda desenhada, uma caricatura, a fotografia que os avós têm em cima da televisão, a pintura empoeirada, a caneca de loiça antiga que a mãe guarda com cuidado, a toalha de renda... a sua assunção em sala de aula traz consigo a validação do professor e o selo de qualidade possível para a aprendizagem da História.

36 SANTOS, 2013.

É este o pretexto que explica a utilização da literatura infantojuvenil na aula de História. Na verdade, “a Literatura poderá constituir-se, também, como uma fonte para o historiador estudar uma determinada época (com a devida ressalva para a dimensão ficcional que a literatura sempre contém)”. Aliás, não nos oferece dúvidas a recorrente utilização de um excerto de *As pupilas do Senhor Reitor* para pintar o cenário de desfolhada no século XIX ou um outro de *As cidades e as serras* para mostrar o último grito da tecnologia devidamente exposto no escritório de Jacinto.

Foi nesta linha de pensamento que Liliana Rocha decidiu que a sua estratégia basear-se-ia “na partilha da leitura de excertos nas aulas de História para envolver os alunos e cativá-los para a leitura, mostrando que os livros podem ser interessantes e, simultaneamente, veículos de informação válida não obstante a forte carga ficcional. Procuramos desenvolver a empatia histórica” (a capacidade de o aluno se colocar no lugar do outro e vivenciar acontecimentos num tempo diferente do seu) durante as leituras para depois “os alunos construir narrativas onde expressassem empaticamente a sua visão sobre os acontecimentos e as ações das pessoas no passado através da forma narrativa. Ou seja, para além de investigarmos o contributo da literatura infantojuvenil para a aprendizagem dos alunos nas aulas de História, também quisemos avaliar o tipo de narrativas construídas pelos alunos a partir da leitura/uso de excertos do “novo” recurso didático-pedagógico e categorizar as ideias históricas, por eles manifestadas, no domínio da compreensão contextualizada (empatia histórica)”.

Também neste trabalho se chegou a resultados muito interessantes que asseguram a pertinência de se dar continuidade a esta investigação. Constatou-se que o uso da literatura infantojuvenil é uma mais-valia nas aulas de História, pois além de tornar a aprendizagem mais “divertida”, estimula a criatividade, a imaginação e a compreensão histórica dos conteúdos temáticos. As narrativas construídas pelos alunos de 7.º ano, algumas a revelarem níveis de descrição explicativa contextualizada, demonstram a capacidade de interpretação e seleção da informação veiculada pela literatura, em articulação com outras fontes, numa perspetiva contextualizada e integradora das ideias tácitas e das aprendizagens realizadas.

5. A fotografia

Representação do real, a fotografia é um motivo recorrente em diversos trabalhos realizados. Os objetivos são quase sempre os mesmos: “fornecer aos alunos os conhecimentos necessários para uma leitura consciente da fotografia, deste modo podemos contribuir para a integração do futuro cidadão, tornando-o liberto do poder massificador e demagógico dos meios de comunicação”. Agora e sempre, a História convidada a ser o veículo privilegiado para o desenvolvimento de uma análise crítica dos produtos acabados que os *media* transbordam.

Nos trabalhos de Ana Isabel Dias³⁷ ou Tiago Silva³⁸, por exemplo, há a assunção clara de que “a fotografia não é apenas o resultado de um encontro entre o fotógrafo e um acontecimento; fotografar é em si mesmo um acontecimento, cada vez com mais direitos: o de interferir, ocupar ou ignorar tudo o que se passa à sua volta”³⁹. Por isso, os alunos são convidados a interpretar, descrever, identificar o “detalhe que grita” em cada fotografia, inventariar ausências e questionar presenças, dar palco ao *voyeur* que existe em cada de nós...

São trabalhos que assentam na triangulação entre a possibilidade da fotografia como fonte histórica, o advento de um pensamento crítico nos alunos e o desenvolvimento de uma sensibilidade estética que permita a fruição da construção produzida pelo fotógrafo.

6. A aula-oficina

Partindo da argumentação subtil entre a escola vista como asas ou encarada como gaiola, para utilizar a metáfora de Rubem Alves, Luciana Pereira⁴⁰ estabelece um interessante diálogo com os princípios, objetivos, autores, metodologias e paradigmas da educação histórica. A conversa gira em torno da (im)possibilidade da aula-oficina e da crença na pedagogia construtivista como detonador de aprendizagens consistentes em História, com o intuito de avaliar a aplicabilidade da aula-oficina; refletir sobre a mais-valia e/ou possíveis limitações da aula-oficina; e propor alternativas possíveis no ensino da História no contexto atual.

Partindo do etéreo para o real, e arrumando as expectativas defraudadas, chega-se às conclusões possíveis a partir deste estudo de caso: “foi possível averiguar que a prática escolar da História ainda padece de alguma falta de consistência pedagógico-didática, que fundamento pelas dificuldades de implementação experienciadas, nomeadamente nas referidas Aulas-Oficina”; as fragilidades evidenciadas no que diz respeito à prática escolar são produzidas pelo “o elevado número de alunos por turma, o reduzido tempo letivo [...], a extensão dos programas e principalmente a falta de hábitos e rotinas de trabalho em oficina demonstrados pela maior parte dos alunos”.

7. Ideias de alunos sobre tudo isto

É evidente em quase todos os estudos realizados a preocupação em compreender o que pensam os alunos e de que modo o pensam, tanto ao nível da importância da disciplina, das experiências realizadas em contexto, da própria construção do conhecimento histórico e por aí adiante. São também vários os trabalhos que se debruçam em exclusivo sobre as ideias e conceções de alunos, utilizando como estratégia metodológica uma

37 DIAS, 2012.

38 SILVA, 2013.

39 SONTAG, 2012: 19.

40 PEREIRA, 2015.

visão global de todo o processo de ensino e de aprendizagem, sem colocar a tónica em momentos destacados. Visto como um processo contínuo, o trabalho de Mónica Costeira⁴¹ ganha destaque por constituir um levantamento interessante e sistemático das ideias de alunos de níveis diferentes sobre os mesmos objetos.

“Que concepções de História apresentam os alunos? - os alunos valorizam a concepção passado/presente na aprendizagem de História? - os alunos relacionam acontecimentos atuais com acontecimentos passados? - quando confrontados com situações concretas, de que forma estabelecem essa relação entre o passado e a atualidade? - os alunos exploram a utilidade do conhecimento do passado para reorientarem a sua vida prática no presente?”.

Perante estas questões de partida, alguns pontos de chegada.

Os alunos de 9.º ano “apresentam uma concepção mais fixista da disciplina, condicionando-a ao estudo do passado. Com efeito, apesar de, em certo momento, revelarem a importância de se efetuar relações entre o passado/presente e futuro, na verdade ainda valorizam metodologias assentes na memorização, [demonstrando] grande abertura para uma aprendizagem com influência positivista, em que os conhecimentos são apresentados na sua forma final. Os alunos limitam-se a sistematizá-los para os exporem nos momentos de avaliação”. Esta conclusão é tanto mais preocupante se pensarmos que o 9.º ano encerra, para a grande maioria, o seu contacto formal com a História em sala de aula.

Com os alunos de 12.º ano, os resultados foram substancialmente diferentes. Com efeito, os alunos selecionaram opções que se relacionam com uma aprendizagem significativa, mostrando disponibilidade em participar ativamente na troca de ideias, conducente à ampliação do conhecimento, [revelando] concepções de História e de aprendizagem de História que se aproximam de uma História-problema. Neste contexto, os alunos valorizaram uma posição de construtores do conhecimento, através de uma participação ativa e reflexiva face aos desafios propostos. Resultados animadores, portanto.

8. Estudos de maior fôlego

Não deixa de ser pertinente apontarmos, em linhas gerais, outros contributos de maior fôlego que foram concluídos ou estão a decorrer e que acrescentam valor a esta linha de investigação. Por exemplo, o trabalho de Tiago Reigada⁴² sobre a utilização da sétima arte na aula de História arrisca-se a ser um dos mais importantes estudos do género no panorama nacional, sistematizando uma série de ideias, princípios e perspetivas que, muitas vezes desestruturadas, perdiam sentido.

Assim, “a perspetiva tridimensional que agrega História, Cinema e Didática da História confronta-nos com um conjunto único de abordagens, linguagens, metodologias

41 COSTEIRA, 2012.

42 REIGADA, 2015.

e formas de interagir com diferentes públicos-alvo. O presente estudo insere-se num campo de investigação também ele tridimensional, cruzando a História da Educação, a História do cinema e a Educação/Didática da História. O cinema surge como objeto de estudo principal, na medida em que é a partir dele que traçamos as perspetivas históricas para um melhor entendimento da componente teórica que o relaciona com a História e da componente prática que o viabiliza enquanto recurso didático. Ao elegermos o cinema como núcleo central da investigação, reconhecemos o papel que desempenha enquanto produto cultural e também por essa razão pretendemos estudá-lo sob o ponto de vista histórico, na relação que estabelece com a sociedade e com a ciência e que possibilita a sua utilização enquanto instrumento gerador de aprendizagens diversificadas, mas significativas”. Os interessantes resultados obtidos pelo Tiago nas suas turmas levam-nos a confrontar-nos “com o ceticismo e aversão à mudança que, consciente ou inconscientemente, é algo que presenciamos e comprovamos no nosso quotidiano”. Se as conclusões apresentadas neste trabalho vão ao encontro das considerações tecidas em vários relatórios de estágio, nesta tese de doutoramento são apresentadas com ainda mais consistência devido à respeitável amostra que colaborou com o investigador.

Aponto, apenas, um outro projeto de doutoramento, “*a work in progress*”, pelo seu carácter arrojado. Penso que é muito relevante o trabalho levado a cabo por Daniela Vidal, atualmente a residir na Irlanda do Norte, sobre a questão dos *Troubles*. *Troubles* (em Português: “distúrbios”) é o nome dado aos conflitos ocorridos na Irlanda do Norte entre a década de 60 do século XX e o início do século XXI. Estes conflitos marcados por episódios extremamente violentos surgem na sequência da divisão de uma nação em duas fações: a facção Nacionalista e a facção Unionista. Com esta investigação a Daniela pretende estudar como é que este passado doloroso é ensinado e aprendido pelos jovens nas escolas secundárias da Irlanda do Norte, tendo em conta as várias instituições de ensino presentes na Província de Ulster. Pretende-se prestar especial atenção às escolas secundárias Católicas (“Maintained Schools”) e Protestantes (“Controlled Schools”), na vila de Cookstown, uma área classificada como “mista”, uma vez que possui um número muito equilibrado de cidadãos católicos e cidadãos protestantes. Esta “questão socialmente viva” tem tanto de atraente como de perigoso. Se é sedutora a ideia de se compreender o que é que se ensina, como se ensina e como é que as gerações mais novas aprendem a lidar com esta pesada herança (apenas para apontar algumas das questões que nos assolam), é igualmente arriscado tocar em gigantes adormecidos, principalmente quando se vê portas a fecharem-se, documentos oficiais que afinal estão “perdidos”, pessoas que não querem continuar a conversar porque “esses assuntos” não são para seres falados.

Se entendermos que o princípio ativo da Teoria da História e da Didática da História é o mesmo, a formação da consciência histórica, a aprendizagem em História não pode ser entendida ou desenvolvida sem uma consciência do seu papel na cultura histórica do seu tempo.

Este caminho é percorrido nos trabalhos realizados, independentemente da sua temática ou objetivos. A investigação em Educação Histórica não deixa dúvidas quanto à indispensabilidade de se trabalhar sempre no enalço de conceitos basilares como consciência histórica, empatia histórica, literacia histórica e de discussões persistentes em torno da definição das especificidades epistemológicas do saber histórico.

Não foi, portanto, por acaso que em setembro de 2016 se realizou na FLUP a décima sexta edição do Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica dedicado ao tema “Epistemologia e Ensino de História”. Este congresso constituiu o culminar de um percurso de dezasseis anos de investigação em Educação Histórica, de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de História, que se estendeu de um lado ao outro do Atlântico abrangendo uma extensa comunidade científica europeia-americana. O convite foi aceite por mais de seis dezenas de investigadores que quiseram contribuir com o conhecimento, as experiências e as reflexões apuradas por um reforço da ligação entre teoria e prática na área do Ensino de História. A publicação que reúne os trabalhos apresentados está a ser preparada pela Comissão Organizadora com o sempre vigilante apoio do CITCEM.

Neste Congresso também foi apresentado o livro que reúne as perspetivas de investigação nacional e internacional, fruto das XV Jornadas realizadas em Portugal e no Brasil, e que, também com a chancela do CITCEM, foi disponibilizado em formato digital no sítio da *internet* relativo às Jornadas⁴³.

Os rumos da investigação em Educação Histórica tomam direções variadas e interessantes. O mote é o que a criatividade de estudantes e orientadores potencia. Sob o lema da educação para a paz, ou a compreensão do papel dos indivíduos na dinâmica social, o humor na história que provoca o riso na sala de aula, a utilização das novas tecnologias como aparato necessário para motivar os alunos e facilitar a aprendizagem, o cinema como fonte inesgotável de saber e de prazer... os próximos trabalhos prometem continuar a tentar compreender como é que os alunos constroem o seu pensamento histórico, que não é feito apenas de conhecimento substantivo mas engloba também, necessariamente, uma certa estrutura conceptual no entendimento do passado.

Também aqui procurámos assegurar um corte na tradicional travessia solitária no deserto. Desde há uns anos que procuramos acompanhar os “momentos dolorosos” que antecedem a redação de um relatório de estágio ou de uma tese de doutoramento, para que se tornem mais indolores. Neste sentido, temos complementado as conversas de gabinete, quase confessionais, entre orientando e orientador, com discussões em grupo, momentos de partilha em que os estudantes são convidados a apresentar os seus temas, dúvidas, problemas e receios perante uma audiência solidária e disponível para dar os seus conselhos e orientações. Tornamo-nos todos elementos de um grupo amplo que vê no sucesso do outro o seu próprio êxito. O mesmo é dizer que estes momentos de

43 BARCA & ALVES, 2016.

partilha se inflacionam na medida em que são, muitas vezes, os próprios colegas que se lembram de algo que leram e que pode ser útil, de alguma estratégia que utilizaram e pode ser aproveitada, de alguma dificuldade que também é sua... A “angústia da folha em branco” deixa de ser menos convincente quando é partilhada por muitos...

ACORDES FINAIS

A transição que há pouco realizei entre a história da educação e a educação histórica não foi forçada. Foi naturalíssima, pois aproveitou o principal objeto comum aos dois campos de saber para estabelecer uma ligação entre eles: a criança ou o jovem. É esta a triangulação base do que temos vindo a falar: história – educação – criança/jovem.

Numa síntese muito breve, o que procurámos fazer foi a apresentação de algumas perspectivas de investigação que jogam com o binómio história-educação. Seja pela espessura do tempo que a história da educação constrói, seja pelo presentismo possível traçado pela educação histórica, parece-me que o maior contributo dos estudos que têm vindo a lume reside no combate à “síndrome dos evidentes” de que temos vindo a falar. Deixa de ser do âmbito do senso comum o debate que pode ter lugar sobre as reformas educativas, os programas das disciplinas, as medidas curriculares, pois já existe matéria de carácter científico que permite ao legislador, ao político, ao professor defenderem as suas posições com a propriedade, ainda que provisória, que a ciência reforça.

O mesmo se pode aplicar aos temas da educação histórica. Como pensam os alunos em História, como constroem o seu conhecimento histórico, como se ruma em direção à construção de uma consciência histórica? Os estudos em cognição histórica distanciam-se do critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, definidos por Piaget e Bloom que tinham por base as características das ciências exatas como a Física e a Matemática, e abriram caminho a todo um “admirável mundo novo” que se apresenta diante dos nossos olhos. As possibilidades são ilimitadas e inflacionadas por este mundo pós-moderno, líquido, fluído.

Daí que acrescente uma outra ideia. A interseção entre os dois campos de investigação é possível e necessária, numa projeção futurista. Se parece ser possível olhar para o tal *país estranho que é o passado* e procurar compreender em que medida é que os professores procuravam desenvolver a formação da consciência histórica dos seus alunos, ou como é que os manuais de há trinta anos promoviam a literacia histórica a partir das questões que apresentavam ou das atividades que sugeriam (e aqui estaríamos no campo da Educação Histórica com um pé no “lá atrás”), parece-me que é a História da Educação que mais tem a ganhar com o frenesim produtivo dos professores em processo de formação inicial, que procuram colocar nas páginas dos seus escritos a marca indelével do sujeito histórico ausente na documentação de arquivos e bibliotecas: a criança.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Luís Alberto Marques (2015a) — *For a Compromised History of Education. Conference closing 10th Luso-Brazilian Congress on the History of Education Paths and challenges in the Luso-Brazilian History of Education, Curitiba - 28 august 2014*. In “História da Educação”. Vol. 19 Nº. 45 p. 187-206.
- ___ (2015b) — *O tempo presente na História da Educação*. In ALVES, Luís Alberto Marques, PINTASSILGO, Joaquim – *História da educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa*. Porto: CITCEM.
- BARCA, Isabel; ALVES, Luís Alberto Marques (2016) — *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*. Porto: CITCEM.
- COSTEIRA, Mónica (2012) — *Conceções de História e de Aprendizagem da História: a Consciência Histórica*. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Porto: edição de autor.
- DIAS, Ana Isabel Sousa (2012) — *A fotografia no ensino da História*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- FERNANDES, Pedro Miguel Neto Oliveira (2013) — *O Retrato Social de Portugal em História e Geografia – o uso do documentário em sala de aula*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- JUSTINO, David (2010) — *Difícil é educá-los*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- LAURENTIN, Emmanuel (dir.) (2010) — *A quoi sert l’histoire aujourd’hui?*. Bayard: La fabrique de l’histoire.
- LOPES, Sara Raquel Caetano (2015) — *O cinema no processo de ensino-aprendizagem da História e Geografia*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- MAGALHÃES, Justino (2015) — *O estudo das organizações educativas: novas perspetivas*. In ALVES, Luís Alberto Marques, PINTASSILGO, Joaquim – *História da educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa*. Porto: CITCEM.
- MANIQUE, C. (2015) — *O estudo dos espaços escolares*. In ALVES, Luís Alberto Marques, PINTASSILGO, Joaquim – *História da educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa*. Porto: CITCEM.
- MARTINEAU, Robert (2011) — *Fondements et Pratiques de l’Enseignement de l’Histoire à l’École: traité de didactique*. Québec: Presses de l’Université du Québec.
- MOGARRO, M. J. (2015) — *Os testemunhos orais na investigação histórico-educativa*. In ALVES, Luís Alberto Marques, PINTASSILGO, Joaquim – *História da educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa*. Porto: CITCEM.
- NÓVOA, António (1994) — *História da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.

- ___ (2005) — *Evidentemente: histórias de educação*. Porto: Asa.
- Ó, Jorge Ramos (2007) — *Métodos e processos na escrita científica da História da Educação em Portugal: um olhar sobre 44 teses de doutoramento aparecidas entre 1990-2004*. In ALVES, Luís Alberto Marques; CORREIA, Luís Grosso; FELGUEIRAS, Margarida; PINTASSILGO, Joaquim e outros (org.) – *A História da Educação em Portugal. Balanço e perspectivas*. Porto: Edições Asa.
- PEREIRA, Luciana Maria Cardoso (2015) — “*Asas ou Gaiolas?*”: *Da reflexão teórica à prática escolar no ensino da História e da Geografia*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- PINTASSILGO, Joaquim; TEIXEIRA, Anabela (2015) — *Novos olhares sobre as abordagens biográficas*. In ALVES, Luís Alberto Marques, PINTASSILGO, Joaquim – *História da educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa*. Porto: CITCEM.
- REIGADA, Tiago (2015) — *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na didática da história*. Porto: CITCEM.
- RIBEIRO, Cláudia (2015) — *Uma nova preocupação com os outros da História da Educação*. In ALVES, Luís Alberto Marques, PINTASSILGO, Joaquim - *História da educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa*. Porto: CITCEM.
- SANTOS, Ana Paula de Sousa (2013) — *A Leitura e a Escrita no processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- SILVA, Tiago Fernandes (2013) — *A fotografia no ensino da História e da Geografia*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- SONTAG, Susan (2012) — *Ensaio Sobre Fotografia*. Lisboa: Quetzal Editores.
- TAVARES, Marisa Ferreira (2011) — *Vem e vê: a utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].
- THOMPSON, D. (1972) — *Some psychological aspects of history teaching*. In BURSTON, W.; GREEN, C. – *Handbook for history teachers*. Londres: Methuen.
- TORGAL, Luis Reis (2015) — *História... Que História?*. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores.
- VALVERDE, Ana Raquel (2014) — *A música como recurso promotor de aprendizagens em História e Geografia*. Porto: edição de autor. [Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário].

III.
HISTÓRIA,
MEMÓRIA E
PATRIMÔNIOS
LUSO-AFRO-
-BRASILEIROS

HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIOS LUSO-AFRO-BRASILEIROS

SARA OLIVEIRA FARIAS*

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como propósito refletir sobre a relação entre história, memória e o uso dos patrimônios. Nas últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI, estas categorias vêm sendo discutidas por profissionais das diversas áreas do conhecimento: ciências humanas, ciências sociais aplicadas, educação, ciências ambientais, entre outras. Pode-se pensar na necessidade atual das nossas sociedades em refletir, problematizar o uso da memória e sua relação com a História, mas também a categoria patrimônio em associação tanto com a História como com a memória.

A noção de patrimônio se expandiu e, atualmente, definir o conceito de patrimônio parece ser tarefa complexa, melhor seria falar em “patrimônios”. No Brasil, a noção de patrimônio abrange desde o patrimônio material ou bens de pedra e cal (igrejas, ruas, praças, monumentos, conjuntos urbanos, etc.) até a noção de patrimônio cultural imaterial ou intangível, patrimônio este que de acordo com o decreto 3.551 do governo federal inventaria e registra o patrimônio imaterial, afirmando que

O referido decreto colocou em cena uma antiga preocupação de alguns intelectuais brasileiros, entre os quais se destacou Mário de Andrade, qual seja, a de valorizar o tema do intangível, contribuindo social e politicamente para a construção de um acervo amplo e diversificado de expressões culturais, em diferentes áreas: línguas, festas, rituais, danças, lendas, mitos, músicas, saberes, técnicas e fazeres diversificados¹.

* Doutora em História (UFPE). Professora Adjunta da graduação e pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Autora de artigos e de livros sobre a temática da História e Memória, entre eles o livro *Enredos e Tramas nas minas de ouro de Jacobina* (2008) publicado pela Editora da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: sarafarias@uol.com.

1 ABREU & CHAGAS, 2003: 11.

O conceito, portanto, tornou-se político, mobilizando a sociedade civil em torno da nova agenda patrimonial. Assim, pesquisadores e estudiosos como “antropólogos, educadores, sociólogos, museólogos e uma gama significativa de profissionais da área das Ciências Sociais”² foram convidados na maioria das vezes pelo poder público para ministrarem seminários regionais e nacionais para formular:

*Novas metodologias de pesquisa e estratégias de ação, capazes de dar conta da recente concepção patrimonial; segmentos sociais diversos reivindicam lugar de destaque para manifestações culturais distintas [...] efeito da disseminação do conceito antropológico de cultura, no qual a ideia de diversidade consolida-se como força motriz, em oposição ao conceito iluminista de cultura como civilização e erudição, lugar a que poucos tem acesso? Talvez*³.

Nesse sentido, o mundo da cultura torna-se, agora, agenda nacional, integrando uma rede política, uma política de governo no Brasil. Assim, este cenário possibilitou o trabalho de profissionais como a autora deste artigo de participar de pesquisa, na cidade do Salvador, na Bahia, Brasil, no período de 2000 a 2003⁴.

A EDUCAÇÃO É PATRIMONIAL

No início dos anos de 2000 participei como pesquisadora de uma equipe multidisciplinar para discutir estratégias, formular metodologia de trabalho para estudar e formatar o patrimônio em atrativo turístico de alguns locais da cidade de Salvador. A pesquisa tinha entre outros objetivos estudar o patrimônio local através da Educação Patrimonial “sensibilizando e valorizando o patrimônio, mas também o lugar onde o patrimônio esta inserido, destacando sobretudo o processo identitário que ocorre através de uma “consciência patrimonial”⁵. Assim, os moradores do lugar modificam seu papel: de espectadores do patrimônio passam a ser atores desse processo. A Educação Patrimonial pode ser compreendida como um processo constante, sistemático, centrado no patrimônio cultural como instrumento de afirmação da cidadania e envolve a comunidade.

A Educação Patrimonial só é possível quando se trabalha a Interpretação do Patrimônio, processo este que foi formalizado nos anos de 1950, nos E.U.A, por Freeman Tilden, que a conceitua com “uma atividade educacional que objetiva revelar significados e relações através da utilização de objetos originais, de experiências de primeira mão e por meio de mídia ilustrativa, ao invés de simplesmente comunicar as informações factuais”⁶.

2 ABREU &CHAGAS, 2003: 12.

3 ABREU &CHAGAS, 2003: 12.

4 A pesquisa *A Forte evocação dos Fortes: Interpretação Patrimonial: do Bonfim a Mont Serrat, na Península de Itapagipe*, coordenado pela profa. Eny Kleide Farias da Faculdade Olga Mettig (FAMETTIG).

5 PAULA, 2012: 25.

6 MIRA, 2007: 16-17.

Nesse sentido, a comunicação é central e a Interpretação do Patrimônio descreve estas atividades de comunicação com o objetivo de “melhorar o entendimento do patrimônio nos parques, zoológicos, museus, centros naturais e aquários, como objetivo de criar uma atitude favorável aos fatos que são apresentados”⁷. Atualmente, no Brasil, as pesquisas sobre Interpretação do Patrimônio aplicaram o conceito “na construção de atrativos com as comunidades, feito por, para e geridos pela mesma”⁸. Assim, as definições de pesquisadores da Europa, Estados Unidos, Brasil foram variadas, mas todas centralizando a ideia da Interpretação como uma atividade que comunica algo a um público. A autora brasileira Stella Murta define como:

*Mais que informar, interpretar é revelar significados, é provocar emoções, é estimular a curiosidade, é entreter e inspirar novas atitudes no visitante e proporcionar uma experiência inesquecível com qualidade. Para atingir seus objetivos, a interpretação utiliza várias artes da comunicação humana — teatro, literatura, poesia, fotografia, desenho, escultura, arquitetura, sem, todavia, se confundir com os meios de comunicação*⁹.

Na pesquisa com a Educação Patrimonial incluí também duas noções que foram trabalhadas: a história do lugar e a memória construída sobre aquele patrimônio. É preciso introduzir, ainda que de forma rápida, devido ao limite da própria oficina e, conseqüentemente, do presente texto, a relação entre História, memória e patrimônios como elementos fundamentais para o trabalho com a educação patrimonial.

Os percursos para construção deste artigo partem de cursos que realizei na Universidade do Estado da Bahia, onde discuto a relação da memória, da História e de como ela pode ser utilizada associada a outra categoria de análise, muito significativa, tanto nos estudos da História como da memória: o patrimônio. De acordo com a constituição do Brasil, o patrimônio é definido da seguinte forma:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
I - as formas de expressão;
II - os modos de criar, fazer e viver;
III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
*V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico*¹⁰.

7 MIRA, 2007: 51.

8 MIRA, 2007: 51.

9 MURTA & ALBANO, 2002: 12.

10 Constituição Federal do Brasil, 1988.

Nesse sentido, memória e patrimônio se entrelaçam, configuram possibilidades de análise não somente no campo da História, mas também no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Ressalto que à palavra patrimônio foi frequentemente associada à ideia de bens de família, herança paterna, o patrimônio enquanto perpetuador da memória, mas também como forma de expressão da identidade dos territórios, das comunidades e do seu cotidiano. Assim, a identidade “é um valor inseparável do patrimônio... considerado o que nos é intimamente significativo”¹¹. Foi nessa vertente que participei em 2001 de um projeto de pesquisa na cidade de Salvador, intitulado: *A Forte evocação dos Fortes: Interpretação Patrimonial: do Bonfim a Mont Serrat, na Península de Itapagipe*. A equipe do projeto era composta por profissionais formados em várias áreas do conhecimento como Pedagogia, Turismo, Economia, Letras e História. O diálogo multidisciplinar proporcionou uma abordagem mais completa da temática em questão e permitiu entre outras coisas, observar os seguintes aspectos para o estudo com a Interpretação do Patrimônio:

- Conservação e preservação (quais os significados do patrimônio para os moradores do local);
- Sistema de comunicação (se os patrimônios apresentam alguma indicação, informação sobre o histórico, arquitetura, etc.);
- Festas, devoção (Senhor do Bonfim) tradição oral, gastronomia (é culinária com forte influência afro-brasileira) música (ijexá, afoxé) dança e artesanato;
- Relação comunidade/patrimônio cultural: procurar observar se possível: Como a comunidade se relaciona com seus patrimônios. Os reconhece como seus? Existe o sentimento de pertencimento? É guardião desses patrimônios?;
- Destacar como esses aspectos podem contribuir para uma prática pedagógica voltada para a Educação Patrimonial.

Nessa perspectiva, interpretar o patrimônio (tanto o material quanto o imaterial) tem como foco revelar significados, provocar emoções, estimular a curiosidade, propor uma experiência inesquecível, fortalecer as identidades culturais entre outros aspectos. Assim, a interpretação é uma atividade educativa não se limitando a dar uma mera informação de seus efeitos. r da Memória e, simultaneamente, forma de expressão da Identidade dos territórios, das populações e dos seus quotidianos.

MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: CAMINHOS POSSÍVEIS

A experiência de analisar a Interpretação do Patrimônio a partir do trabalho com o forte militar da península de Itapagipe (Forte de Mont Serrat) propiciou trabalhar a auto estima da comunidade envolvida no projeto, sobretudo, se levarmos em consideração, que a

11 PINTO, 2016: 21

comunidade era composta, em sua maioria, de pessoas pobres e com pouca instrução formal educacional. A pesquisa consistia, entre outros objetivos, na criação de cinco atrativos turísticos formatados pelos residentes locais a partir do trabalho de Interpretação do Patrimônio ambiental, cultural e histórico. Assim, artesãos, cozinheiras, baianas de acarajé, pescadores, entre outros grupos, re-elaboraram a sua vivência através do sentimento de pertença à comunidade da península de Itapagipe, localizada na cidade baixa, em Salvador, no Estado da Bahia. Desse processo de Interpretação resultaram cinco atrativos:

1. ADOCCI – Associação das doceiras e confeitadeiras de Itapagipe. Era composta por doceiras, baianas de acarajé, confeitadeiras que vendiam suas mercadorias pela localidade. Com o trabalho da Interpretação do Patrimônio, elas agregavam valores aos produtos vendidos, contavam história das comidas produzidas, o que atualmente se chama de gastronomia local ou de raiz. Com esse trabalho, as doceiras e confeitadeiras começaram a expor seus produtos em feiras locais não somente em Itapagipe, mas em outros bairros da cidade de Salvador.
2. ARTESANATO – Era formada por artesãs de um dos bairros que compõem a península de Itapagipe, o bairro do Uruguai, onde existe uma associação de artesãos e artesãs. Como elas já trabalhavam com artesanato, muitas delas inclusive herdaram dos pais, o ofício. A equipe do projeto colaborou no sentido de que o grupo fizesse o artesanato com a identidade do local, ao invés de reproduzir temas que eram costumeiramente retratados. Assim, com a Interpretação do Patrimônio, as artesãs começaram a produzir peças que traduzissem a identidade do local. Esse trabalho foi extremamente estimulante e gratificante para toda a equipe.
3. ITAPAGYPE CANTA – Era formado por um grupo de cantores do local que compunham e tocavam música que retratava o cotidiano do lugar. Geralmente, os temas abordados falavam do mar, da pescaria, do samba de roda, elementos identitários de uma velha Bahia que achávamos não mais existir.
4. 3 ELEMENTOS – Era formado por um artista plástico e seus filhos que desenhavam e pintavam cotidiano da Península de Itapagipe como peixes, mar, igrejas, praças e monumentos.
5. TRILHA DA FÉ – Era realizado por senhoras da localidade e consistia em roteirizar um caminho pelos monumentos religiosos da Península, como por exemplo, a mais famosa Igreja e ponto turístico da Bahia, a Igreja de N. S. do Bonfim, datada do século XVIII. A devoção ao Senhor do Bonfim constitui a expressão religiosa mais popular entre os baianos.

Nesse sentido, tentar compreender as tramas urdidas dos significados construídos pela comunidade passou a ser um caminho metodológico construído pela equipe. O trabalho com a metodologia da história oral foi pertinente, pois propiciou a equipe do projeto em trabalhar aspectos já elencados como a relação de amor dos moradores com o local. Muitos afirmaram que, apesar de saberem o que querem para o bairro, muitas vezes não se sentem envolvidos, ou melhor, não sabem como poderiam modificar aquela realidade.

Lulu, morador no local há mais de 30 anos, retrata a Ribeira (bairro pertencente a península de Itapagipe) como um bairro “que tem muitos problemas, mas ama a Ribeira”¹².

Plínio, morador da av. Beira Mar, é aposentado e para ele tudo está bom: “o bairro é bom, tem vida saudável, tem tudo que precisa na Ribeira, serviços, paz, tranquilidade...”. Os símbolos como o mar, as conversas com amigos, o pôr-do-sol, a procissão do Mont Serrat em direção à Penha apareceram durante a entrevista, revelando um cenário multicultural e patrimonial da península¹³.

As memórias individuais e coletivas dos sujeitos históricos percorrem caminhos múltiplos, um deles a busca pela afirmação e reafirmação das identidades que são construídas também pela consciência do poder pessoal e da luta política travada pelos indivíduos. Nesse sentido, foi fundamental trabalhar com os relatos orais de memória da comunidade ou pelo menos de parte dela, procurando compreender o processo complexo da construção de suas memórias, ou seja, como se identificaram com o patrimônio local, quais os significados atribuídos a sua prática cultural, como se percebem enquanto moradores de uma península com muitos atrativos e signos? questões significativas que nos conduzem a um outro campo do conhecimento nomeado como Educação Patrimonial.

Dessa forma, trabalhou-se com os relatos orais de memória, observando o caráter coletivo e seletivo da memória, bem como a interação passado e presente durante todo esse processo, relacionando-se os depoimentos à conjuntura em que foram produzidos. Os estudos com os relatos de memória de alguns moradores pretendem focalizar como organizam suas narrativas, como atualizam seu passado no presente, como produzem sua temporalidade histórica e, sobretudo, como constroem suas identidades, buscando reafirmar o lugar da Península de Itapagipe em Salvador, na Bahia e no Brasil.

Nessa perspectiva de trabalho com a Educação Patrimonial estamos a tentar centralizar nossos estudos em outro Patrimônio cultural, localizado no centro histórico de Salvador: a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos do Pelourinho.

MEMÓRIA E HISTÓRIA: A IRMANDADE DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DOS PRETOS DO PELOURINHO

As irmandades católicas foram no período colonial e imperial importantes formas de organização negra na cidade de Salvador. Através delas é possível perceber como seus associados, ainda que pertencentes a uma religião oficial, no caso o catolicismo, não esqueceram suas tradições. Ao invés de confrontarem diretamente com o *status quo*, os confrades negros optaram por outra forma de resistência. Lutaram silenciosamente dentro do que o sistema permitia.

12 As entrevistas foram sempre mediadas por um pesquisador da pesquisa, mas acompanhado por uma dupla de alunos-bolsistas. Entrevista realizada em julho de 2002.

13 Entrevista realizada em julho de 2002.

Nossa Senhora do Rosário se popularizou entre os negros, tornando-se sua protetora. Na Bahia, a irmandade do Rosário foi erguida e confirmada em 1685 na Sé Catedral. No início do século seguinte, os confrades levantaram sua própria capela às Portas do Carmo, pelo que a confraria ficou conhecida como irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho.

As memórias individuais e coletivas dos sujeitos históricos percorrem caminhos múltiplos, um deles a busca pela afirmação e reafirmação das identidades que são construídas também pela consciência do poder pessoal e da luta política travada pelos indivíduos. Nesse sentido, é fundamental trabalhar com os relatos orais de memória da comunidade do Rosário dos Pretos, procurando compreender o processo complexo da construção de suas memórias, ou seja, como se identificam com a irmandade, quais os significados atribuídos à sua religiosidade, a sua prática cultural, como se percebem enquanto membros de uma confraria negra que sobreviveu ao longo da história? questões significativas que nos conduzem a um outro campo do conhecimento nomeado como Educação Patrimonial.

Rastrear os fios que engendram a história da irmandade é fundamental para o estudo do patrimônio, focalizando sobretudo sua dinâmica e prática cultural, ou seja, como a irmandade se transformou em símbolo cultural para a comunidade negra, suas lutas, os confrontos, as negociações com a sociedade civil. Questões que formam um verdadeiro mosaico das relações étnicas-culturais na confraria que merecem ser investigados.

Dessa forma, está sendo construído um projeto de Interpretação do Patrimônio que pretende trabalhar com os relatos orais de memória, observando o caráter individual, coletivo e seletivo da memória, bem como à interação passado e presente durante todo esse processo, como também relacionar os depoimentos à conjuntura em que foram produzidos. Os estudos com os relatos de memória dos confrades pretendem focalizar como organizam suas narrativas, como atualizam seu passado no presente, como produzem sua temporalidade histórica e, sobretudo, como constroem suas identidades, buscando reafirmar o lugar da comunidade negra do Rosário em Salvador, na Bahia e no Brasil.

E, por fim, ao rastrear essa história, utilizando a metodologia da história oral, será possível pensar o patrimônio como revelador de significados para determinado grupo social. O uso da memória é fundamental também para discutir a relação passado e presente a partir desta relação, pensar o patrimônio, enquanto cultura, memória e, sobretudo, enquanto história. Acredito que nestes tempos que o Brasil e o mundo estão vivendo nunca é demais trabalhar com a construção das identidades dos grupos sociais, culturais e étnicos. Nesse sentido, a história pode e deve ser um instrumento de construção identitária desses grupos e, sobretudo, de transformação social.

BIBLIOGRAFIA E FONTES:

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário, (org), (2003) — *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- CERTEAU, Michel de (1994) — *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Vozes, 1994.
Constituição Federal do Brasil, 1988.
- FARIAS, Eny (1999) — *Interpretação do Patrimônio e cidadania: a participação da comunidade “Turismo Tendências e Debates”*. Salvador: Faculdade de Turismo da Bahia, n.2.
- FARIAS, Sara Oliveira (1997) — *Irmãos de cor, de caridade e de crença: A Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho na Bahia do século XIX*. Salvador, Bahia: UFBA. [Dissertação de Mestrado].
- HALBWACHS, Maurice (1990) — *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice.
- MIRA, Rejane Silva (2007) — *Turismo e interpretação do patrimônio; uma abordagem comunitária*. Guarapari-ES: Ex Libris.
- MURTA, Stela M.; ALBANO, Celina (org.), (2002) — *Interpretar o Patrimônio: um exercício do olhar*. Belo Horizonte: UFMG.
- PAULA, Zuleide Casagrande de; et al (2012) — *Polifonia do Patrimônio*. Londrina: EDUEL.
- PINTO, Helena (2016) — *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM.

IV.
REDES
ATLÂNTICAS DE
TRABALHO NO PORTO
DO RIO DE JANEIRO
OITOCENTISTA

REDES ATLÂNTICAS DE TRABALHO NO PORTO DO RIO DE JANEIRO OITOCENTISTA

MARIA CECÍLIA VELASCO E CRUZ*

1837. O Ministro da Fazenda comunicou ao Legislativo que o arrematador das capatazias da Alfândega estava trabalhando só com cativos, pois não conseguira encontrar homens livres dispostos a fazer o serviço.

1843. Alguém protestou pela imprensa contra a intolerável a permissão dada aos escravos para carregarem à cabeça 5 arrobas de café, correndo pelos passeios das ruas cariocas. “A busaria, a assuada com que esses pretos em grandes reuniões atroam os ouvidos às tardes, quando têm findado o trabalho, e ainda durante o mesmo» seria imprópria numa «cidade que se diz policiada na capital do império”.

1850. Sob pseudônimos, dois indivíduos criticaram a região portuária. Para o primeiro, o bairro da Prainha estava “reduzido a uma feitoria da costa d’África: por ali só transitam marinheiros, negros que carregam café para o Consulado, e tigres (cativos que lançavam excrementos ao mar) para a ponte de despejos”. Para o segundo, a calçada da rua da Prainha junto ao beco dos Cachorros era tudo, menos calçada. «Nesse lugar estreito”, podia-se encontrar, “como nos aconteceu um desses dias», 14 carroças, 2 carros de bois, 3 carretas da alfândega, ... “e cerca de 200 carregadores de café, que tanto mais cantam, quanto mais carregam”.

1856. Anunciou-se pela imprensa que se precisava de trabalhadores livres ou escravos para o serviço do trapiche da Ordem e capatazias do Consulado. Os livres recebiam 18\$000 réis por mês, comida e casa; os cativos 600 réis por dia útil, das 7 horas às 3 da tarde.

1860. Segundo o *Jornal do Comércio*, aglomerava-se todo dia na rua da Alfândega “uma súcia de pretos do ganho... Além das rixas e algazarra cotidiana com que incomodam os vizinhos, acresce o desaforo de muitas vezes darem vaias aos transeuntes”.

* Professora Associada Aposentada, Docente do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia. mcvcruz@gmail.com.

1878. Inconformados com a interdição das carroças de eixo fixo, e apresentando-se como “possuidores de 4.000 carroças e empregadores de cerca de 12.000 pais de família”, carroceiros portugueses vieram a público dizer que “estrangeiros, sem ilustração e pobres, mas tudo confiando nas autoridades municipais deste hospitaleiro país”, haviam reclamado e obtido um ano de prazo para se adequar às novas regras.

1882. Chegado ao Rio, Burke comentou em carta à família: “Eu imaginei que a escravidão daria ... uma forte cor local à população, mas a maior parte das classes baixas e da população trabalhadora é branca”.

1890. Em protesto contra a alegada lentidão do seu trapiche, o administrador do Novo Cleto lembrou que a sua especialidade, a carne seca, vinha em fardos de 70 a 100 quilos, e que as “tropas de descarga» preferiam descarregar volumes de 60 quilos como os de arroz, açúcar, café, etc., “ainda mesmo por menos dinheiro”. Esta era a razão pela qual “sempre que há afluência daqueles gêneros, o pessoal recusa-se a descarregar volumes pesados”, fato generalizado e de amplo conhecimento dos usuários do porto.

1897. Em visita ao Rio, o português João Chagas anotou:

O carro que me transporta ... é uma espécie de caleche com um largo postigo aberto, por onde vou lançando um olhar aos lugares que percorro ... a caleche corre ... por travessas e vielas entre uma população atarefada de carregadores, moços de frete, ... negros, brancos, mulatos ... no pavimento das ruas ... levantam-se a cada passo obstáculos. Ora é uma carroça atulhada de pipas ... tomando metade da rua, ora é um formigueiro de negros conduzindo às costas sacas de café.

Estes flashes do cotidiano da região portuária dão uma ideia simplificada do processo histórico que ao longo do oitocentos alterou as relações de trabalho no porto do Rio de Janeiro. Na primeira metade do século, os escravos estão em todos os lugares. Nenhum homem livre admite fazer a braçagem de mercadorias na Alfândega. O bairro portuário é descrito como uma feitoria africana invadida por negros escravos, sobretudo carregadores de café, vistos pelas ruas às centenas. Nas décadas seguintes, o panorama é diverso. Homens livres e cativos labutam lado a lado nas capatazias do Consulado, mas o trabalho forçado ainda é relevante. Nos anos setenta, imigrantes portugueses controlam praticamente todo o transporte de carga em carroças. Em 1890, operários sem rosto escolhem não fazer nos trapiches a descarga de fardos muito pesados em dias de grande fluxo de volumes mais leves, e apesar da remuneração menor. Implícita na forma como são designados – tropas de descarga – está a evidência de que estes operários são trabalhadores avulsos assalariados¹. A classe trabalhadora embranqueceu, mas os negros continuam dominando o transporte manual das sacas de café.

¹ Para a explicação da denominação “trabalhadores de tropa”, matriz da expressão “tropas de descarga”, ver CRUZ, 2000: 243-290. “Avulso» é o termo que se generalizou no linguajar portuário e na legislação trabalhista brasileira para qualificar o trabalho/trabalhador ocasional.

A conformação, dinâmica, e mudança das redes de trabalho na orla e águas da baía de Guanabara constituem, contudo, processos de grande complexidade. Seu contexto é a chamada segunda escravidão, conceito cunhado para distinguir o fortalecimento das relações escravistas em sociedades americanas que abasteceram com suas *commodities* mercados externos ampliados pelo livre comércio e pela industrialização. Exceto Cuba, trata-se de ordens escravistas pós-coloniais articuladas com o mercado mundial capitalista, e que se apoiam e se alimentam das políticas de seus próprios aparelhos de Estado nacionais. Tempo de desmanche do mercantilismo, de quebra dos estancos e monopólios coloniais, e no qual relações comerciais marítimas intensificadas ensejam expansões e renovações do mundo portuário.

O objetivo deste artigo é mostrar que a compreensão da formação e marcha do mercado de trabalho no porto do Rio de Janeiro no século XIX implica análises que combinam diferentes níveis de reflexão, instâncias diversas da formação social, e escalas distintas de observação. Minha hipótese é a de que, com a dinâmica dos seus conflitos e a redundância dos seus eventos num mar de regras positivas e práticas costumeiras individualizantes, a história socioeconômica e política dos portos está sempre a nos lembrar que o global clarifica o local, mas o local restringe e redimensiona o global. Vou me limitar aqui à discussão do mercado de trabalho constituído em terra, separando, para organizar a exposição, dimensões analíticas que estão, evidentemente, entremeadas.

O primeiro nível de reflexão é teórico e comparativo. Busca enquadrar o contexto maior, a fim de chegar a um entendimento genérico do que é um porto. Para tanto, os portos são concebidos como um conjunto de elementos, características, funções e relações, por hipótese, lógicas e universais, pois se trabalha com o pressuposto de que existe uma conexão relativa entre o geral e o particular.

Neste plano abstrato, é possível dizer que no sentido da geografia física, porto é um lugar reentrante na costa do mar ou junto a um rio, onde embarcações podem se abrigar ou efetuar embarques e desembarques de pessoas e volumes. No sentido socioeconômico, o porto é, todavia, bem mais do que isso. Ponto de confluência do comércio de uma região ou país, o porto é um conjunto formado por cais, pontes, armazéns, terminais de transportes, e instituições de ordenamento e fiscalização, em princípio suficientemente organizado e aparelhado para que os bens que por ele transitam possam fluir sem obstáculos ou tropeços de percurso. Neste segundo sentido, porto é, portanto, uma estrutura de serviços diferenciados e, como tal, é denominado por Hobsbawm como um sistema de fronteiras fluidas², já que seu trabalho compreende não só um conjunto de atividades burocráticas, como compreende também funções de manutenção de instalações e maquinismos, carga e descarga, estivagem, arrumação de volumes em terra, e transporte sobre água (isto é, em chatas ou saveiros), na beira do cais, e entre este e armazéns, vagões, caminhões ou terminais de transportes.

2 HOBSBAWM, 1979: 204-230.

Em síntese, o porto é um centro político-administrativo, um polo aduaneiro, uma comunidade mercantil, e um local de concentração de inúmeras ocupações operárias.

Hobsbawm usa o termo “fronteiras fluidas” para indicar que nenhuma das categorias operárias existentes num porto é, naturalmente, aquela que deflagra o processo de organização sindical, mas há um aspecto não abordado por ele implícito na sua expressão. Exatamente porque o porto é um sistema de funções múltiplas e específicas, interligadas por uma racionalidade externa à realização de cada serviço ou função – a circulação mercantil – o porto constitui uma estrutura cujos elementos diferenciam-se conforme as mercadorias processadas, podendo ser combinados, integrados ou dissociados de diferentes maneiras, o que permite a existência de perfis institucionais relativamente diversos e distintos. O porto pode ser uma estrutura concentrada, ou ser um complexo desintegrado e fisicamente disperso.

Assim, ao se fazer o caminho do geral ao particular, um dos primeiros pontos a considerar diz respeito a uma questão de configuração e limites: além de analisar a instância econômica e identificar fluxos comerciais, há que demarcar qual a natureza das peças que compõem o sistema e até onde vai a fluidez de fronteiras do porto no período que se quer estudar. E isto por uma razão muito simples – quanto maiores a diferenciação e a desintegração institucional do porto, isto é, quanto maiores a diferenciação e o número de unidades independentes do sistema, maior a complexidade possível das relações de produção; e quanto maiores a desintegração institucional e a dispersão funcional e espacial do sistema, maior a probabilidade da consolidação de diferenciações significativas internas à classe operária.

Um segundo traço comum a todos os portos e de forte impacto estrutural sobre o mercado de trabalho é a natureza oscilante da atividade portuária, presente, apesar de distinções de magnitude e frequência, tanto no tempo dos veleiros como na era dos vapores, quando uma oscilação diária e até horária passa a acontecer de modo recorrente. Pequenos incidentes como o defeito de um guindaste, ou mera ineficiência da burocracia podem provocar bloqueios no fluxo de chegada ou saída das mercadorias, e interromper diversas vezes a carga ou descarga de um navio. Na verdade, na era do vapor, são estas variações, invisíveis nas estatísticas do comportamento anual ou mensal do comércio, que demarcam a realidade primeira da vida portuária de modo geral.

Até aqui raciocinei como se as variações diárias fossem as mesmas para todo o porto. Isso pressupõe que os diferentes conjuntos de mercadorias componham um fluxo único quando processados pelo sistema portuário. Ora, isso somente acontece quando o porto constitui uma estrutura unificada. Mas este pode não ser o caso. Não é difícil concluir, portanto, que, se o porto for desintegrado e composto por um conjunto de empresas independentes e descoordenadas, então, numa determinada unidade de tempo, a variação global do fluxo de bens é sempre uma soma de variações agregadas independentes. Indo um pouco além, é possível concluir também que, quanto maior

for o número de empresas do sistema, menor será a capacidade de agregação da maioria delas, e maior será a irregularidade dos fluxos comerciais por elas processados. Este raciocínio, referido ao tempo do livre mercado, permite o enunciado de uma segunda proposição de caráter geral – na ausência de um centro unificador, quanto maior for o número de empresas independentes do complexo portuário, menor será a racionalidade econômica da manutenção de um grande corpo de trabalhadores permanentes na maioria das unidades do sistema. Em outras palavras, a variação dos fluxos mercantis, e, por consequência, do trabalho, tem um efeito direto sobre a forma de contratação da mão de obra, e esse efeito é tanto maior quanto mais desintegrado e descoordenado for o sistema.

Apesar da força da escravidão no Brasil imperial, estas observações ficam explícitas no caso do Rio de Janeiro. Ao findar o século XVIII, os ancoradouros cariocas eram quase só faixas de areia. Beirando o mar, não havia ligação entre a Prainha e o Valongo, e a rua da Saúde, mais tarde apinhada de trapiches, não existia ainda. A expansão real do porto foi, na realidade, um fato do oitocentos. Com a transmigração da família real, o Rio começou a crescer rapidamente, impulsionado por uma série de fatores, entre os quais a abertura dos portos ao comércio internacional, a imigração constante de portugueses, a expansão da cafeicultura pelo vale do Paraíba, e o recrudescimento do tráfico negreiro. A cidade passou a concentrar uma população imensa de escravos e portugueses pobres, muitos deles trabalhando em ocupações relacionadas a atividades do porto. De 1880 a 1885, 20.369.669 sacas de café foram exportadas, contra apenas 211.547 de 1817 a 1819. As importações também eram enormes, ajudando a compreender porque a renda da Alfândega carioca representou cerca de 52% do total da renda alfândegária brasileira durante todo o século XIX³.

Este desempenho só pôde ocorrer, é claro, com o desenvolvimento da infraestrutura física e de gestão do porto, ocorrência pouco compreensível sem um exame da instância política. Isso porque, no século XIX, os principais portos brasileiros foram fortemente marcados por um ato político de D. João, mantido e aperfeiçoado pelo governo imperial. Refiro-me à introdução do despacho por estiva na Alfândega do Rio de Janeiro, em abril de 1810 e no ano seguinte nas da Bahia, Pernambuco e Maranhão. O decreto que o instituiu é seco. D. João disse apenas que para mais rápida expedição do comércio nacional e estrangeiro, e melhor arrecadação dos seus reais direitos, era inevitável fazer-se o despacho por estiva de muitos bens que chegavam à Alfândega; ordenou que se fizesse em mesa separada (mesa da estiva) o despacho de todos os gêneros inseridos numa lista em anexo; e mandou que se observasse o decreto de 11 de janeiro de 1751, que regulava estes despachos na Alfândega de Lisboa.

A relação anexada era extensa – incluía, entre outros bens, ferro e outros metais; máquinas; carvão de pedra; inflamáveis; bebidas alcoólicas; caixas com velas ou sabão;

3 CRUZ, 1999: 123-147.

couros; fumo; madeiras; farinha em barricas ou surrões; sal a granel ou em barris; peixe e carne salgada; cereais; queijos; tocinho; pipas de azeite; figos etc. – e vinha acompanhada da seguinte explicação: “os gêneros a que se dá saída por Estiva são como o café por exportação, que é em grande quantidade, e de todos os mais que não são de Selo, que pela sua qualidade de miudezas, se lhes dá saída por Estiva”⁴.

O exame dos vários significados do termo “estiva” nas leis portuguesas setecentistas, feita em outro lugar, mostrou claramente que a novidade deste decreto foi produzir no Brasil duas formas distintas de despacho – o das “mercadorias de selo” e o dos então chamados “gêneros de estiva», isto é, todos aqueles gêneros incluídos na lista acima comentada. As primeiras continuaram a ser obrigatoriamente descarregadas e despachadas na Alfândega, onde os impostos eram calculados depois de examinados os volumes. Já os segundos passaram a ser conferidos e avaliados sobre água, isto é, na embarcação, com base em estimativas de peso, quantidade ou volume feitas por amostras ou medidas de capacidade. A partir destas estimativas calculavam-se os impostos devidos pelos produtos, que eram então descarregados onde melhor conviesse aos consignatários⁵.

O decreto teve, por conseguinte, consequências significativas imediatas e de longo prazo. Simplificou os procedimentos aduaneiros, apressou a passagem dos navios pela Alfândega, e desviou para trapiches privados a armazenagem da maior parte das importações estrangeiras. Com isso induziu uma forma desintegrada de expansão portuária, criando ao mesmo tempo situações até então inexistentes para a fiscalização aduaneira. Isto, por sua vez, provocou um processo de inovação institucional que entre outras coisas levou ao surgimento do trapiche alfandegado, expressão que, segundo um dicionário português, designa, no Brasil, o trapiche “que além funcionar como estabelecimento particular, tem uma delegação da alfândega pela qual correm os despachos, fazem-se as verificações, etc”⁶.

Tal delegação não surgiu pronta. Pelo contrário. As determinações legais quanto ao papel do trapiche alfandegado foram concebidas *pari passu* com as regras de fiscalização das descargas e armazenamento dos gêneros de estiva estrangeiros em trapiches privados, só estando definidas por completo na segunda metade do século. Segundo as normas do Regulamento de 1860, endossadas com pequenas alterações nos regulamentos posteriores, o trapiche alfandegado tinha uma função principal bem demarcada – destinava-se ao depósito de mercadorias estrangeiras cujos impostos de importação ainda não haviam sido pagos, situação só permitida aos bens de despacho por estiva.

Discriminados como já dito desde 1810, estes bens multiplicaram-se, chegando ao século XX subdivididos em dois conjuntos: os gêneros inflamáveis e corrosivos, separados na tabela G, e todos os remanescentes, agrupados na extensa e diversificada tabela H.

4 Decreto de 12 de abril de 1810.

5 CRUZ, 1999: 130-132.

6 SILVA, 1890.

Junto com este crescimento, aumentou também o número dos trapiches, bem como a prática de alfandegar vários deles. Na virada do século, o porto do Rio de Janeiro era um enorme sistema de fronteiras indefinidas, espacialmente disperso, institucionalmente desintegrado, e formado por unidades com graus variados de independência entre si, espalhadas no continente e em várias ilhas da baía. Esta estrutura complexa tinha implicações relevantes para a configuração do mercado de trabalho, algumas das quais cabe discutir aqui.

Em primeiro lugar, as unidades divergiam no que diz respeito à infraestrutura de armazenagem e serviços aos navios. A fragmentação dos locais de armazenamento, distribuídos por mais de sessenta trapiches, e a inexistência de cais profundos na maioria das unidades do sistema sedimentaram uma clivagem entre as redes de trabalho terrestres e as marítimas. O costume da praça ditava que o embarque e desembarque eram feitos por conta da mercadoria, mas a sua condução para bordo e vice-versa era feita à custa do navio. Deste modo, era obrigação do capitão do navio pôr em terra todas as mercadorias, sendo responsabilidade do embarcador levar a carga até a beira do cais, entregando-a no convés do navio ou no saveiro⁷.

Segundo, além das diversidades infraestruturais, havia diferenciações de natureza. Algumas unidades eram estatais, porém a maioria era privada, fato qualificado por diferenças de função, pois os trapiches, todos privados, podiam ser de uso particular ou público, e entre os de uso público alguns eram alfandegados e outros não. A concessão de alfandegamento era dada aos trapicheiros em caráter pessoal, temporário, intransferível sem permissão da Fazenda, podendo ser renovada ou não. Isto significa que o sistema portuário tinha um centro constituído pela Alfândega e a rede de trapiches por ela alfandegados; um setor intermediário formado pelo conjunto de trapiches não alfandegados, mas que igualmente armazenavam carga de terceiros; e uma periferia composta de armazéns ou trapiches de uso particular de determinadas firmas.

Acontece que a delimitação entre estas partes do sistema era fluida, pois como os alfandegamentos não eram perenes, os comerciantes podiam mudar a natureza e o escopo do seu negócio, modificando com certa frequência a geografia econômica do porto. A diversidade dos produtos das tabelas G e H, as regras do alfandegamento, e as frequentes alterações do papel econômico dos trapiches desencorajaram a multiplicação de unidades portuárias de uso público destinadas ao armazenamento de um único produto, e com isso inibiram a sedimentação de muitas esferas de trabalho especializadas. Praticamente todos os trapiches que acolhiam carga de terceiros, alfandegados ou não, trabalhavam com bens variados. Havia naturalmente certas especializações, como a carne seca no trapiche Novo Cleto, mas o tamanho das firmas e o volume das transações não foram suficientes para gerar recortes específicos na classe operária. Assim, não

⁷ Exceto gêneros que por convenção ou costume eram vendidos a bordo.

surpreende o fato dos trabalhadores portuários cariocas não terem se diferenciado em grupos dedicados ao manuseio disso ou daquilo. Em terra, carregavam, empilhavam, e arrumavam qualquer tipo de carga, salvo uma exceção marcante relativa às casas de café⁸.

Estas casas multiplicaram-se na Prainha e adjacências, chegando a mais de cento e sessenta e duas firmas no início do século XX. Como pelo costume da praça cabia ao embarcador levar a mercadoria até o local de embarque, e como pela sua importância e volume as exportações cafeeiras dominaram a vida econômica da cidade por quase todo o século XIX, das atividades destas firmas e da sua rede própria de armazenagem se originou um grupo de trabalhadores com recorte e sociabilidade demarcados – as turmas do café, notadas e descritas por quase todos os viajantes oitocentistas, em função da sua cultura de rua e do número descomunal de escravos que congregavam.

Chego, então, à questão chave deste artigo. A de como estimar o impacto da oscilação da demanda por trabalho em um complexo portuário caracterizado pelas particularidades descritas, e inserido numa sociedade escravista. Nos primeiros anos do século XX não há a menor dúvida de que o caráter oscilante da atividade portuária era enfrentado mediante o emprego de operários avulsos em todo o sistema. Em trabalho anterior, já demonstrei que a demanda por trabalho oscilava muito mais na rede periférica de armazenagem e preparação do café do que no “porto em si”, ou seja, na Alfândega e nos trapiches de uso público. Mesmo assim, até na Alfândega, local de agregação do maior número de fluxos mercantis, e onde o trabalho era contínuo, não existia um número de operários fixos suficientemente grande para satisfazer a demanda de braços nos dias de maior movimento. As capatazias operavam com diaristas efetivos e um corpo de adidos, apontados segundo as necessidades oscilantes do cotidiano⁹. Resta saber como era essa dinâmica no período escravista.

Em primeiro lugar, cabe dizer que o trabalho avulso era largamente utilizado desde o início do oitocentos, graças à instituição urbana da escravidão de ganho. Os escravos de ganho eram mandados à rua para nelas buscar atividades que lhes permitissem prover a si próprios e a seus senhores. Para tanto possuíam certa autonomia e liberdade de movimento sem as quais não poderiam encontrar, negociar e executar os trabalhos que aparecessem. Muitos não moravam com o senhor, e só iam à sua casa para entregar a quantia estipulada por dia ou por semana, podendo embolsar o que recebiam além deste acerto. Na relação que mantinham com quem os contratava para executar uma tarefa eram trabalhadores remunerados, mas como escravos viviam sob o arbítrio do senhor, que expropriava grande parte destas remunerações e podia vendê-los quando bem entendesse.

8 Estou a deixar de lado uma segunda exceção ligada às firmas importadoras de carvão de pedra porque estes operários – os trabalhadores do carvão – constituíram uma subseção da estiva, trabalhando mais a bordo do que em terra.

9 CRUZ, 1998.

Evidências da utilização destes escravos no sistema portuário podem ser encontradas nas entrelinhas dos regulamentos governamentais. O regimento da Companhia de Homens Trabalhadores da Alfândega da Corte (1820) determinava que se por omissão do contratador e do seu sócio faltasse “gente suficiente ao trabalho do dia, o Juiz da Alfândega mandará prover o serviço de mais gente à custa dos mesmos contratadores”¹⁰, regra que, no contexto da época, só tinha um significado possível. Que o Juiz da Alfândega podia intervir no serviço, completar a força de trabalho com escravos de ganho, e repassar os custos ao contratador. Esta intromissão do poder público num serviço que fora arrematado não foi bem aceita, o que acabou produzindo traços documentais ainda mais claros do trabalho escravo avulso na Alfândega. São, entretanto, nas cenas de rua descritas pelos viajantes, que se encontram informações mais ricas e sistemáticas sobre o mercado de trabalho afeto à vida do porto.

O conjunto das narrativas de viagem atesta que grande parte do transporte de carga entre as várias unidades do sistema valia-se de um poderoso padrão informal de organização escrava do processo de trabalho. No ramo cafeeiro, os escravos de ganho carregavam os sacos à cabeça, agrupados, correndo ao som de cantos, e sob o comando de um deles. Este homem, chamado de capitão, era encarregado de negociar os termos do trabalho, compor o grupo de acordo com a quantidade e o peso da sacaria, receber e distribuir o soldo ganho coletivamente, e liderar o canto que ritmava a marcha de todos. Esta é a cena sempre narrada, porém, se a abrangência do olhar estrangeiro for complementada com dados empíricos sobre o pessoal braçal das casas de café, torna-se evidente que essa cultura escrava do trabalho não estava restrita ao mundo do ganho, como a literatura de viagem dá a entender.

Inúmeros cativos vistos nas ruas labutando da forma acima descrita eram propriedades dos próprios negociantes de café. Até meados do século, os donos das casas de café possuíam escravos próprios tanto para o serviço de preparação e ensaque dos grãos, como para o transporte dos sacos. Um exemplo entre muitos é o de Manoel da Rocha Leão. Em 1864 ele liquidou o seu estabelecimento, e vendeu 26 carregadores de café – 6 crioulos e 20 africanos. Como na rua os trabalhadores do café eram vistos em turmas muito maiores do que os grupos de dez ou vinte e tantos indivíduos encontrados nas fontes empíricas sobre estes armazéns, é possível inferir que as portas das casas de café sempre estiveram abertas às práticas culturais e às sociabilidades do ganho. Após o fim do tráfico negreiro, começar a diminuir o investimento de capital necessário à compra de cativos cada vez mais caros e rebeldes, passando a usar praticamente só escravos de ganho, libertos, ou livres avulsos contratados segundo as flutuações do negócio foi assim, uma decisão que se generalizou. Afinal, além da sua maior racionalidade econômica, com ela ceifava-se também a tensão cotidiana produzida pela rebeldia contra a violência do domínio senhorial direto da força de trabalho dos armazéns.

10 Provisão do Conselho da Real Fazenda de 26 de agosto de 1820.

Examinar como as coisas se passaram no setor trapicheiro é, todavia, tarefa mais espinhosa. As características discutidas do sistema portuário carioca são uma realidade da segunda metade do século XIX, mas cujos pilares precisam ser melhor examinados. A função fiscal de certos trapiches é um destes pilares, e não só pelo papel desempenhado na política extrativa governamental, mas também por ter estimulado o crescimento de um negócio que antes não existia. As regras do alfandegamento estavam claramente postas em 1860, porém vinham sendo formuladas há vários anos num processo ainda não revelado pela historiografia. Por outro lado, é importante notar que o impacto da oscilação diária do número de navios entrados e saídos no porto é muito mais forte nas unidades de uso público do que nas unidades de uso privativo de uma única firma. Discutir, portanto, dimensões do emprego da mão de obra escrava no porto e teorizar, sem antes historiar, particularizar e caracterizar os negócios de um trapiche é correr o risco do sofisma.

Dois exemplos bastam para sustentar a afirmativa. O primeiro surge do cruzamento de duas fontes: a ação judicial (1835) de Alessi contra Oliveira Bastos, irmão e sócio de José Bento de Araújo Bastos, e o inventário *post mortem* do referido Araújo Bastos (1846). Detentor do privilégio exclusivo do comércio de gelo, Alessi processou Oliveira Bastos por ele ter «publicamente arrogado-se» o dito comércio. Porém, equivocara-se, pois o réu havia alugado o espaço do seu armazém, não sendo dono do gelo a ser vendido, propriedade de uma firma francesa. Ou seja, o trapiche Bastos guardava gêneros de estiva importados por terceiros, mas esta é uma inferência incompleta. Pelo inventário do irmão, agora sozinho no negócio, verifica-se que, além de explorar o armazenamento geral para uso público, Araújo Bastos usava o trapiche para abrigar carga de sua propriedade. Ao morrer, havia “no trapiche e mais casas de negócio” sacos, linhagem, barbante e café, logo vendidos por mais de vinte contos de réis, e uma quantidade enorme de carga de outro tipo. Na verdade, o trapiche era explorado conjuntamente com terras, pequenas embarcações, e outros estabelecimentos em Itaguaí, o que explica as dimensões e o perfil da escravaria. Dos 95 cativos de ambos os sexos inventariados, 35 eram da roça e 8 da casa. Excluindo as crianças, 1 barqueiro, 1 boleiro, 3 mulheres que coziavam e 7 outras não qualificadas, sobram 27 homens sem qualificação, que deviam estar nas lojas e no trapiche. Um grupo não muito grande, portanto. O documento também mostra que o trapiche foi arrendado durante três anos por uma quantia elevada, havendo neste período renda produzida em separado pela lida de escravos usados tanto no trapiche como fora dele¹¹.

O outro exemplo evidencia mais diretamente as formas de emprego da mão de obra. Trata-se de um trapiche baiano, mas a prática era comum na corte. Entre as despesas informadas no balanço do trapiche Meira, de abril a novembro de 1868, além

11 AN. CG. Fundo/ Coleção: Vara Cível do RJ, 1. Partes: G. Alessi (Atuante) & F.A. de Oliveira Bastos (Réu), 1835. No: 4.598, Cx: 847; AN. ZL Fundo/ Coleção: Juízo de Órfãos e Ausentes da 1a Vara. José Bento de Araújo Bastos (Falecido) & Ana Luíza de Araújo Bastos (Inventariante), 1846. No: 2.105, Cx: 4.174.

dos ordenados regularmente pagos a 2 caixeiros e pagamentos eventuais a tanoeiros pela tapagem ou concerto de barricas, há gastos com o aluguel de 3 pretos “para ajudarem no embarricamento do açúcar» (abril, 2 dias), com gratificações a 1 forro para dormir numa alvarenga (maio, agosto, setembro, 1 noite) e com o uso de “ganhadores de fora para ajudarem aos pretos da casa no trabalho” (maio, 2 semanas; junho, 1 dia; julho, 1 semana). Já na receita estão arrolados ganhos obtidos com o “aluguel de diversos pretos desocupados durante alguns dias” (setembro) e com o ganho de escravos (outubro e novembro)¹².

É que se fazia o escravo trabalhar «porta dentro» e «porta fora». Como Mattoso apontou, a distinção entre um escravo de ganho e um escravo doméstico “era tênue porque os senhores os usavam ou alugavam conforme as necessidades do momento”¹³. Os negociantes de café e os trapicheiros comportavam-se do mesmo modo. Os negócios ditavam como os cativos eram usados. Podiam ser postos para suar a camisa no trapiche do senhor, mandados à rua para lutar pelo ganho, ou ser alugados a terceiros por um período maior. Esta permeabilidade entre a casa, o armazém e a rua, bem como entre diferentes formas de se gerar e expropriar a renda produzida pelos escravos urbanos, abriu o caminho para adequações circunstanciadas e múltiplas entre a variação da demanda por trabalho e o emprego da mão de obra portuária.

A compreensão, no entanto, de como negros e brancos, portugueses, espanhóis e brasileiros acabaram misturando-se completamente em certos setores do mercado de trabalho ou criando nichos ocupacionais de fronteiras porosas em outros setores distintos implica igualmente o exame das próprias interações sociais dos operários. Analisar a dinâmica e os resultados dos conflitos ou solidariedades interpessoais é fundamental. Afinal, a tecelagem das redes atlânticas de trabalho no porto do Rio de Janeiro do século XIX é também fruto de motivações, aspirações, sonhos, interesses, idiosincrasias e lutas. Este é o último plano em que o local restringe e redimensiona o global.

12 APEB. Seção Judiciária, Inventários. Francisco Ezequiel Meira, (1869) 03/1297/1766/13.

13 MATTOSO, 1992: 538.

FONTES

Decreto de 12 de abril de 1810. Collecção das Leis do Brazil desde a Corte até a Independencia. 1o Volume, 1808-1810. Ouro Preto, Typographia de Silva, 1834.

Provisão do Conselho da Real Fazenda de 26 de agosto de 1820. Collecção das Leis do Brazil de 1820. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1889.

Arquivo Nacional. CG. Fundo/ Coleção: Vara Cível do RJ, 1. Partes: Giacomo Alessi (Atuante) & Francisco Antônio de Oliveira Bastos (Réu), 1835. No: 4,598, Caixa: 847, Assunto: Embargo de bens.

Arquivo Nacional. ZL Fundo/ Coleção: Juízo de Órfãos e Ausentes da 1a Vara. José Bento de Araújo Bastos (Falecido) & Ana Luíza de Araújo Bastos (Inventariante), 1846. No: 2.105, Caixa: 4.174.

Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção Judiciária, Inventários. Francisco Ezequiel Meira, (1869) 03/1297/1766/13

BIBLIOGRAFIA

CRUZ, Maria Cecília Velasco e (1999) — *O porto do Rio de Janeiro no século XIX: uma realidade de muitas faces*. “Tempo”, vol 4 (8): 123-147. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/artg8-7.pdf

___ (1998) — *Virando o Jogo: Estivadores e Carregadores no Rio de Janeiro da Primeira República*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.

HOBBSAWM, Eric J. (1979) — “National Unions on the Waterside” in *Labouring Men. Studies in the History of Labour*. Londres, Weidenfel and Nicolson, p. 204-230.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós (1992) — *Bahia século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

SILVA, Antonio de Moraes (1890) — *Diccionario da Lingua Portuguesa*. RJ, Empreza Litteraria Fluminense.

V.
CINEMA
E HISTÓRIA:
PERSPETIVAS E
CAMINHOS

CINEMA E HISTÓRIA: PERSPETIVAS E CAMINHOS

PEDRO ALVES*

Uma ciência que não investiga os sentimentos serve para quê?

Serve para tudo aquilo que não é sentimento.

Serve, pois, o homem?

Serve toda a parte do homem que não é sentimento.

Gonçalo M. Tavares¹

Vivemos numa realidade complexa, plural e desafiante. O real, entendido não apenas como mundo exterior – fora de nós mesmos – mas também como mundo interior, próprio de cada um de nós, precisa de vários mecanismos e dispositivos de entendimento e experimentação para poder ser compreendido de uma forma completa. No fundo, precisa da articulação de várias “versões-do-mundo” (um termo de Nelson Goodman) para podermos entendê-lo na sua totalidade ou, melhor dizendo, na ambição de o compreendermos de uma forma o mais completa possível, uma vez que a referida totalidade constitui mais uma utopia e um horizonte do que um percurso concretizável.

Vários campos se colocam à disposição do conhecimento humano para este propósito tão fundamental. Por um lado, o âmbito científico, nas suas múltiplas variantes de análise e estudo da realidade que vão desde um carácter mais físico, natural e matemático até um outro de índole mais social e humana. Falando de ciência, falamos sobretudo da procura de uma intervenção racional, calculável, observável e abstrata sobre a realidade, produzindo uma quantidade infindável de conhecimentos que nos permite o estabelecimento de um conjunto de verdades e de factos que orientam os mais variados pontos de vista e entendimentos sobre o real, facilmente partilhados e aceites pela sua justificação através de elementos visíveis e objetivos.

No entanto, este tipo de aproximação e de produção de conhecimento sobre a realidade deixa de lado outros aspetos não-observáveis e de carácter mais subjetivo que, ainda assim, também são parte essencial e participante na definição do real humano: aspetos como a sensibilidade, a imaginação, a metáfora, a expressão estética ou, mais primordial até, as diferenças necessárias na cosmovisão de cada indivíduo e de cada cultura.

* Docente convidado da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa. Investigador do CITCEM-FLUP.
Email: pmalves@porto.ucp.pt

¹ TAVARES, 2006: 18.

Nesse sentido, não podemos apenas ter em conta as ciências como mecanismos exclusivos de produção de conteúdos, de reflexões e de expressões da realidade. Paralelamente, e num sentido complementar, temos de considerar também as artes como formas de pensar, sentir e experimentar o real, dentro da necessária relação estabelecida entre autores e recetores a partir das obras que materializam determinados pontos de vista e representações subjetivas da realidade.

Entre as várias artes criadas e desenvolvidas pelo ser humano, o Cinema é uma das mais completas e complexas formas artísticas existentes. Completa no sentido em que permite conciliar o uso de diferentes signos e códigos próprios de outras artes: o espaço da Arquitetura, o som e o tempo da Música, a sensação de volumetria da Escultura, a representação do Teatro, o movimento da Dança, ou a imagem da Fotografia e da Pintura. A sétima arte, definida por Riccioto Canudo no seu *Manifesto das Sete Artes*, de 1914, como «arte total», significa assim não apenas uma nova variável artística em comparação com outras artes, mas em certo sentido o culminar de várias tipologias de expressão artística, conciliadas de forma significativa e original numa nova forma de expressão e comunicação. A imagem, o som, a palavra e o movimento cinematográficos são condição *sine-qua-non* para a impressão de realidade promovida pelos seus autores e experimentada pelos seus recetores, produzindo diferentes formas de aproximação à realidade que, no seu conjunto, estabelecem um conjunto de oportunidades e caminhos para o conhecimento.

Em primeiro lugar, podemos olhar para o Cinema como um **convite à criação de mundos**. Um Cinema, claro está, que normalmente se define pelo seu carácter narrativo. A ideia de criação surge, desde logo, pela capacidade de utilizar a configuração narrativa como forma de organizar diferentes informações, figuras e acontecimentos, originando sentidos e significados pela estruturação atribuída aos componentes narrativos. Se a realidade é um campo infundável de dados, ainda por cima naturalmente desorganizados, o Cinema – tal como a Ciência – procura estabelecer ordem, direção, sentido e significação, conduzindo a apresentação e compreensão de determinada história e determinado mundo no sentido de proporcionar o entendimento daquilo que é representado no seu texto audiovisual.

Por outro lado, o Cinema convida à criação de mundos pelo alargamento dos horizontes da realidade. Além de poder indagar componentes existentes no mundo real, como no caso do documentário, pode tomar a realidade como referente para a extensão dos seus limites, ou seja, através da ficção. A ficção permite simular figuras, acontecimentos, contextos e temporalidades no sentido de alargar as possibilidades de existência e de direções para a própria realidade. Permite atribuir formas e materialidade a componentes não-existentes, imaginados ou simulados, com maior ou menor referência à realidade que os inspira e integra metaforicamente. Nesse sentido, o real não surge como limitação, mas apenas como base de referência, propiciador dos referentes necessários a qualquer história de ficção para permitir a emersão e compreensão de significados de utilidade e relevância vital.

Os mundos imaginados e simulados da ficção são, portanto, uma importante oportunidade proporcionada pelo Cinema para projetar características, estados e situações aos quais a realidade não pode nem conseguir oferecer resposta. Quer como proposta de um autor quer como experiência de um conjunto de espectadores, a ficção cinematográfica permite incorporar condições vitais por cumprir no seio das narrativas criadas: permite projetar desejos, ambições, frustrações e identificações com elementos que excedem e alargam os horizontes reais, com elementos que nos permitem solucionar tensões explícitas ou latentes da realidade através da vivência ficcional de mundos que referem a realidade de forma significativa.

Finalmente, a ficção é sinónimo da possibilidade de contactar com o que é distante, estranho ou até mesmo impossível. Significa, por isso mesmo, uma oportunidade para compreender personalidades, identidades e comportamentos individuais e culturais que não nos são familiares. Permite aproximar gerações, perspetivas e sociedades através da representação dos seus modelos e da oportunidade de contactarmos com eles através de narrativas que os colocam em ação e em percurso narrativo. É propiciadora, nesse sentido, da capacidade de empatia e do entendimento sobre o que escapa aos contextos mais imediatos e próximos da nossa realidade, significando com isso e também o alargamento dos nossos horizontes cognitivos, afetivos e empíricos, na forma como compreendemos, sentimos e atuamos sobre o real.

Em segundo lugar, e em certa medida relacionado com o que referimos anteriormente, o Cinema estabelece um convite à **reflexão sobre mundos**. Reflexão não apenas sobre a realidade *per se*, mas também sobre as versões e perspetivas diferentes e subjetivas sobre o real, estabelecidas por autores filmicos e reconfiguradas, interpretativamente, pelos espectadores das suas obras. Contactar com um filme significa, por um lado, a oportunidade de refletir sobre o seu autor, sobre a sua idiossincrasia, sobre a sua personalidade e sobre o seu estilo. Encontrar, no fundo, os motivos e as motivações para que este configure uma narrativa de determinada forma, não apenas ao nível do seu conteúdo, mas também do seu discurso. Vivenciar um filme é receber uma forma do olhar, do pensar e do sentir do seu autor, contactar com uma perspetiva (documental ou ficcional) sobre a realidade que se oferece aos recetores como campo para interpretações, procuras de sentido e criação de significados subjetivos.

Por outro lado, não é apenas o autor que se manifesta em cada filme, mas ao mesmo tempo a sua cultura, o seu tempo e o seu contexto. Nenhum realizador é imune ao diálogo mantido com as particularidades do seu contexto coletivo, pelo que cada filme evidencia pistas para compreendermos os modos pelos quais um autor entende a sua cultura e o seu tempo e é por eles marcado. Pode evidenciar, como defende Esther Gispert², determinadas formas de pensar e sentir de uma determinada sociedade,

2 GISPERT, 2009: 130.

quando o seu autor se inclui num conjunto que o excede na sua identidade particular e o condiciona no tipo de aferições realizadas sobre a realidade. Além do mais, o estudo de determinado filme no que diz respeito às implicações socioculturais explícitas ou implícitas pode conduzir-nos não apenas na direção dos seus autores, como também de uma análise da própria receção de um filme em determinada época. As condicionantes políticas, culturais, sociais, económicas ou religiosas de cada cultura ou época poderão ser importantes para encaminhar os públicos para diferentes experiências e conclusões, denotando com isso o incontornável posicionamento do Cinema como mecanismo coletivo e cultural, além de artístico.

Nesse sentido, a reflexão proporcionada pelo Cinema direciona-se inegavelmente para o campo da realidade, representando-a quer na sua composição efetiva (pelo documentário, por exemplo) quer nas diferentes formas de a entender ou reconfigurar. No campo da ficção, os mundos apresentam-se como metáforas da realidade, entendidas como substituições ou deslocações significativas dos termos reais para os âmbitos da simulação e da imaginação. Além do mais, utilizar a ficção como modo de analisar e estudar a realidade pode permitir distanciar as consequências e as implicações do filme sobre elementos do nosso mundo, ou seja, afetando a realidade apenas pelo seu lado abstrato e metafórico e não comprometendo diretamente elementos específicos e reais.

Por isso mesmo, o Cinema apresenta um inegável potencial de averiguação, representação e reflexão sobre a realidade, implicado não apenas na comunicação e expressão autoral de determinadas perspetivas metafóricas e universos referentes ao nosso mundo, mas também na vivência significativa dos mesmos por parte dos espectadores, que neles e através deles conquistam oportunidades de analisar as condições e os estados da sua vida individual e coletiva. Por outro lado, e enquanto arte, o Cinema permite o estabelecimento de experiências que remetem para um entendimento alargado do real, combinando quer a expressão quer a reflexão sobre elementos não apenas cognitivos e racionais, mas também sensíveis, emocionais e empíricos. Compreende-se, então, as vantagens de ter em conta a utilização do Cinema enquanto expressão artística da realidade e forma de compreender e analisar diferentes etapas e temporalidades humanas. É aqui que entra em equação a possível relação da sétima arte com disciplinas e áreas do conhecimento como a História.

Se a História procura estabelecer narrativas causais, plausíveis e justificadas sobre a evolução do ser humano e sobre os acontecimentos, figuras e contextos que marcaram o seu percurso ao longo do tempo, o Cinema encontra facilmente uma relevância no sentido da comunicação e da análise de momentos e personalidades históricas. Por um lado, o próprio surgimento do Cinema acontece, historicamente, de forma ativa, pela captação de fragmentos da realidade com propósitos de registo e de contribuição para avanços científicos. Por outro lado, o caminho e desenvolvimento paralelo de Cinema e da História levou, em alguns casos, as representações fílmicas da realidade condicionadas pelas intenções de determinados agentes políticos ou culturais, servindo quer como

meio de propaganda quer como arma de contrapoder e denúncia. O próprio Cinema acabou por se tornar numa das formas de contornar a falta de liberdade de expressão em várias sociedades repressivas, potenciando a significação implícita e simbólica como modo de contornar possíveis censuras.

Nesse sentido, observarmos e estudarmos, hoje, filmes cuja significação se encontra não apenas nos elementos representados, mas também no que nos revelam de fundamental dos seus autores e dos contextos e épocas em que estes se inserem, é um exemplo de como o Cinema pode propor, no presente, uma forma de analisarmos épocas, contextos e autores distantes. Os filmes como documentos históricos surgem, portanto, como representação de determinadas formas de ser, pensar, sentir e atuar, e também como significantes ao nível dos universos, das figuras e das ações representadas narrativamente.

Por outro lado, o Cinema pode intervir no espaço da História como disciplina do conhecimento do passado, não apenas pelo recurso a obras produzidas nas épocas estudadas, mas também nas reconstruções ficcionais que o presente efetua sobre o passado. Filmes como *Gladiator* ou *Capitães de Abril*, a título de exemplo, reconstituem figuras e ambientes históricos a partir da atualidade. Neles, o Cinema recupera o passado, atualiza-o, torna-o presente e passível de ser experimentado e vivido pelos espectadores. Permite atribuir formas a elementos que já não existem (cenários, figuras, ações, acontecimentos, contextos, etc.), reavivando-os através de simulações ficcionais, dispostas mesmo à frente dos nossos olhos. E também o documentário pode participar nesta capacidade de atualizar o passado através das representações fílmicas presentes, lançando olhares e perspetivas sobre registos, personalidades e momentos históricos a partir da contemporaneidade reflexiva de determinado autor e, sempre que necessário, da incorporação de reconstituições ficcionadas que auxiliam a narrativa da realidade representada.

Entendendo assim o Cinema na sua capacidade de representar significativamente realidades históricas (quer a partir do passado, quer a partir do presente), podemos avançar para um entendimento do Cinema como um convite ao **conhecimento de mundos da História**.

Devemos começar, necessariamente, pela importância de sermos capazes de experimentar e interpretar criticamente qualquer filme. E isto, quer se trate de documentários ou de ficções: a modo de exemplo, um documentário de Leni Riefenstahl poderá ser mais traiçoeiro do que uma ficção neorrealista de Vittorio De Sica, no que diz respeito à aferição da “verdade” ou “fidelidade” de determinada representação da realidade. Um filme nunca é transparente a não ser sobre a incontornável falta de transparência de qualquer opinião ou visão sobre o real. Documentários e ficções são ambos construções expressivas de autores particulares, sob determinadas perspetivas. Cabe ao espectador e, mais importante, ao investigador, professor ou aluno, saber como interpretar cada representação fílmica do real e dela obter as conclusões relevantes e pertinentes para um conhecimento justificado das épocas e dos contextos a que as obras se referem.

Neste sentido, qualquer possibilidade didática a partir do Cinema e centrada no conhecimento histórico deve começar pelo ajuizamento correto não apenas do representado, mas – uma vez mais – tendo em atenção o contexto de produção e a perspectiva inerente ao tipo de representação realizada. Toda e qualquer utilização do Cinema – ou de qualquer fonte histórica – como fonte ou objeto de análise e estudo deve responder à necessidade da crítica e do ajuizamento racional das informações veiculadas, no sentido da construção de entendimentos e conhecimentos válidos, adequados e propensos para uma correta assimilação ou incorporação vital dos dados apresentados. Uma das razões mais vincadas para esta necessidade é a de que nenhum autor é capaz de completa imparcialidade ou de produzir uma obra que ilustre uma verdade universal e abrangente: todo o discurso, fílmico ou histórico, propõe sempre uma perspectiva parcial, sujeita ela também à parcialidade interpretativa dos leitores ou espectadores.

Tal como defende Robert Rosenstone³, não existe *uma* verdade transversal e universal, uma vez que tanto nos livros como no ecrã, as verdades estabelecidas estão sujeitas à interpretação dos factos realizada pelos seus autores. Acrescenta Rosenstone⁴ que tanto os livros didáticos como os filmes partilham características da não-realidade ou da ficção, compondo-se ambos de conjuntos de convenções utilizadas pelos autores na construção de um caminho narrativo para os dados abordados. Por isso, Marc Ferro⁵ denuncia uma falsa objetividade atribuída aos historiadores, argumentando que também eles produzem perspectivas marcadas por condicionantes e ideologias contextuais, políticas, culturais ou sociais, entre outras.

Além das semelhanças perspectivistas e pluralistas entre Cinema e História, Gispert⁶ defende ainda que o Cinema permite um acesso e uma configuração de informações mais próxima daquela a que nos habituámos na realidade, ou seja, um conjunto de informações e situações onde distinguimos simultaneamente componentes de vários âmbitos (sociais, políticos, culturais, etc.) em vez de os compartimentarmos de modo artificial e racional (dentro, por exemplo, de blocos temáticos). Esta configuração e estruturação, produzida dentro dos cânones e das convenções narrativas, contribui para a construção de relatos que chegam aos espectadores segundo moldes de grande influência não apenas cognitiva e racional, mas igualmente emocional e empírica, cobrindo assim mais campos do entendimento, da sensibilidade e da própria experiência humana. A isto podemos acrescentar a forte impressão de realidade produzida também pela utilização de signos visuais e sonoros além dos verbais, o que acarreta necessariamente uma influência mais marcada da experiência fílmica na percepção e no comportamento dos espectadores durante e após a projeção do filme.

3 ROSENSTONE, 2001: 51.

4 ROSENSTONE, 2001: 14.

5 FERRO, 2010.

6 GISPERT, 2009: 137-138.

O Cinema pode representar, assim, um convite ao conhecimento de mundos, não apenas exteriores, mas também interiores. Através das equivalências narrativas e das aproximações no que diz respeito à representação da realidade, o Cinema denota um elevado potencial enquanto instrumento no âmbito da investigação científica e da Educação Histórica. No contexto do trabalho realizado dentro do CITCEM por alguns dos seus investigadores, apresentaremos de seguida dois exemplos relevantes no âmbito das oportunidades e aplicações didáticas do Cinema.

Em primeiro lugar, e num espectro mais abrangente, a minha tese de doutoramento⁷ indagou e obteve resultados prometedores sobre as potenciais e as efetivas influências do Cinema no contexto informal da aprendizagem humana. A análise dos hábitos e das contribuições vitais identificadas por mais de 800 espectadores fílmicos procedentes de Portugal e Espanha permitiu concluir que mais de 75% dos inquiridos reconhece algum tipo de aprendizagem informal através dos filmes que consome ou experimenta, em âmbitos tão variados como conhecimento e cultura geral, valores, emoções e empatia, posturas e comportamentos, ou proximidade com elementos distantes ou inexistentes. Esses resultados contribuíram, no nosso entender, para demonstrar a relevância de considerar o Cinema como metodologia útil aos propósitos de uma didática quer informal, quer formal.

Uma outra investigação, de 2013, foi realizada pelo investigador Tiago Reigada, no âmbito do seu doutoramento realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e cujos resultados deram já origem a um livro. Neste trabalho, intitulado *Ensinar com a Sétima Arte: o espaço do cinema na Didática da História*, o investigador estudou de forma mais específica as aplicações didáticas do Cinema no campo da História, utilizando como *case-study* a exploração do filme *O Caso Farwell* em várias turmas do 9º ano de 3 escolas diferentes. Comparações entre turmas de carácter idêntico e entre a utilização ou não-utilização do filme como parte da metodologia de ensino do tema da Guerra Fria demonstrou melhores resultados no caso da utilização do Cinema do que nas turmas onde a sétima arte não foi explorada como recurso de abordagem ao tema. Investigações consequentes, não apenas o CITCEM mas na própria Faculdade de Letras, têm aproveitado as bases lançadas pelo estudo de Tiago Reigada para confirmar e desenvolver as suas conclusões no âmbito da viabilidade e pertinência de explorar filmes como fonte de análise, estudo e discussão de matérias históricas.

Por outro lado, e ainda dentro do trabalho desenvolvido pelo CITCEM no campo das ligações entre Cinema e Educação, destaca-se também um projeto iniciado em 2012 entre o Centro e a Associação Científica ICONO14, de Espanha, intitulado “Cinema, Didática e Cultura”. Reunindo 12 investigadores-base (6 de cada país) e integrando outros mediante cada projeto realizado, o grupo de investigação procura trabalhar a indagação teórica e prática das relações entre Cinema e Educação, onde se insere necessariamente o inter-

7 ALVES, 2015.

câmbio didático entre Cinema e História, tão querido e pertinente nas investigações de vários dos nossos membros. Além de vários seminários, publicações e comunicações apresentadas no espírito do tema estudado, apontamos dois dos *outputs* do grupo que nos parecem mais pertinentes até à data.

Em primeiro lugar, a publicação do livro *Aprender del Cine: narrativa y didáctica*, em 2014, que reuniu textos de vários investigadores que participam no grupo de investigação «Cinema, Didática e Cultura», numa lógica de análise transversal e vertical das relações entre Cinema, Educação e História. Um primeiro conjunto de capítulos estabelece as condições e as características da composição fílmica e da receção cinematográfica (textos de Francisco García García, Mario Rajas ou Pedro Alves). Um quarto trabalho, de Álvaro Pérez García y Daniel Muñoz Ruiz, estabelece algumas das premissas fundamentais para a aplicação e exploração didática do Cinema, antes de Luís Alberto Alves e Cláudia Ribeiro delinear uma contextualização deste uso didático do Cinema no Ensino da História e Tiago Reigada apresentar os resultados da sua investigação doutoral sobre o uso específico do filme *O Caso Farwell* no estudo do tema da Guerra Fria em diferentes turmas de 9º ano. Este livro marcou o culminar de uma primeira parte do percurso proposto pelo grupo de investigação, lançando as bases do caminho desejado para o estabelecimento de uma investigação consistente, a nível epistemológico e empírico, das relações entre Cinema e Educação e com ênfase específico na disciplina de História.

Em segundo lugar, é particularmente relevante o envolvimento de alguns dos investigadores deste projeto e do CITCEM na iniciativa do Plano Nacional de Cinema, programa das Secretarias de Estado da Cultura e da Educação, coordenado pela Direção-Geral da Educação, em articulação próxima com representantes do Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA) e da Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema. Fruto da necessidade do programa em garantir toda a formação a Norte do Mondego, a produção de materiais científicos e formativos e o apoio a eventos relacionados com o projeto, o CITCEM é, desde o ano letivo 2014-2015, um parceiro importante na implementação nacional do Plano Nacional de Cinema. Abrangendo não apenas a disciplina de História, mas todas as áreas de estudo e uma comunidade escolar alargada (que cresce de ano para ano), o Plano Nacional de Cinema tem permitido aos nossos investigadores, por um lado, implementar algumas das ideias desenvolvidas e exploradas nas investigações prévias; por outro lado, desenvolver uma consciência muito atual e real sobre as condições e as atividades escolares no âmbito da literacia fílmica, fruto do contacto com professores que procuramos acompanhar não apenas nas formações que providenciamos, mas também nas atividades consequentes para as quais somos, frequentemente, convidados a intervir.

Em modo de conclusão, podemos afirmar sem grandes dúvidas ou equívocos que faz todo o sentido, hoje, considerarmos uma linha de investigação entre Cinema, Educação e História como parte importante do desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural e pessoal dos nossos alunos. Não apenas deles, mas de todos nós. Num mundo

e numa realidade cada vez mais fragmentada, veloz, fugaz, efémera e superficial, o Cinema pode ser uma ferramenta útil para trabalharmos as referências do passado como bases do presente, para analisarmos a realidade passada, presente e futura através da sua representação pela sétima arte. Por outro lado, e desde um ponto de vista de exploração didática do Cinema, o que se pretende é uma melhoria não apenas da atenção e da motivação dos alunos de hoje, mas também do pensamento crítico, da apreciação estética e da capacidade empática dos indivíduos de amanhã e depois. A formação histórica dá-nos as bases para compreendermos o presente à luz do passado e o Cinema dá-nos os reflexos para entendermos a realidade na luz do ecrã. O potencial de exploração didática e histórica do Cinema assume uma importância inegável no desenvolvimento de perspetivas teóricas, afetivas e empíricas sobre o real, no sentido de um futuro mais salutar e de uma narrativa vital que nos proporcione os horizontes à medida dos nossos desejos e ambições.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, L.; GARCÍA GARCÍA, E.; ALVES, P., coord. (2014) — *Aprender del cine: narrativa y didáctica*. Madrid: ICONO14/CITCEM.
- ALVES, P. (2015) — *La ficción 'realizada': implicaciones y transferencias entre ficción y realidad en la pragmática del cine narrativo*. Facultad de Ciencias de la Información da Universidad Complutense de Madrid (Tese de doutoramento).
- FERRO, M. (2010) — *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra.
- GISPERT, E. (2009) — *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- REIGADA, T. (2013) — *Ensinar com a sétima arte: o espaço do Cinema na Didática da História*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Tese de doutoramento).
- ROSENSTONE, R. (2010) — *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra.
- TAVARES, G. M. (2006) — *Breves Notas sobre a Ciência*. Lisboa: Relógio D'Água.

