

**Ler a História, escrever a História: a Pedagogia Crítica
no processo de ensino e aprendizagem da literacia histórica.**

Ana Catarina Simões de Mendonça Pinto

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Novembro, 2024

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica de Professor Doutor António Manuel de Almeida Camões Gouveia. A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade de Helena Neto, professora na Escola Secundária Miguel Torga, Monte Abraão, em 2023.

*Ao Nuno e aos nossos filhos,
Margarida, Benjamim e Mariana*

Ler a História, escrever a História: a Pedagogia Crítica no processo de ensino e aprendizagem da literacia histórica.

Ana Catarina Simões de Mendonça Pinto

PALAVRAS-CHAVE: Educação Crítica, Literacia Histórica, Contranarrativas

KEYWORDS: Critical Education, Historical Literacy, Counternarratives

Durante a prática de ensino supervisionada, procurámos explorar as orientações da pedagogia crítica com o objetivo de reforçar nos alunos o poder percebido e efetivo de intervenção na construção do conhecimento histórico, focando a relevância da História para a transformação de quotidianos coletivos. Definimos como central para este desiderato o desenvolvimento de competências de literacia histórica (ler, escrever e debater em História) e recorreremos ao trabalho de projeto, a partir de uma investigação historiográfica, e à organização de um debate a partir de um tema contemporâneo para o efeito.

During the supervised teaching practice, we tried to explore the guidelines of critical pedagogy with the aim of reinforcing students' perceived and effective power to intervene in the construction of historical knowledge, focusing on the relevance of History for the transformation of communities' daily lives. We defined the development of historical literacy skills (reading, writing and debating in History) as central to this goal and used project work, based on historiographical research, and the organization of a debate around a contemporary topic for this purpose.

ÍNDICE

1. Questão de investigação e objetivos de aprendizagem

1.1 Questão de investigação

1.2 Objetivos de aprendizagem

2. Suporte e reflexão teórica

2.1 Pequeno mapa da Pedagogia Crítica

2.2 Porquê transformar-nos e ao mundo?

2.3 Literacia histórica e literacia crítica

3. Prática Pedagógica Supervisionada

3.1 Contexto

3.2 Trabalho de projeto: ler para escrever e compreender.

3.2.1 Desenho da proposta

3.2.2 Implementação

3.2.3 Análise de resultados

3.3 Debate: discutir para escrever e agir

3.3.1 Desenho da proposta

3.3.2 Implementação

3.3.3 Análise de resultados

CONCLUSÃO

ANEXO A - PROJETO

A.1.1 Planificação de projeto

A.1.2 Guião de projeto

A.1.3 Textos de apoio

A.1.4 Elementos de avaliação de projeto

A.1.5 Fichas de leitura dos alunos e avaliação formativa de fichas de leitura

A.1.6 Textos síntese dos alunos

A.1.7 Apresentações dos alunos e avaliação formativa e sumativa de apresentações

A.1.8 Mapa de conhecimentos prévios e posteriores

A.1.9 Questionário de auto e heteroavaliação

A.1.10 Mapa de auto e heteroavaliação de projeto

A.1.11 Tratamento de dados de questionário de auto e heteroavaliação

ANEXO B - DEBATE

B.1.1 Planificação de debate

B.1.2 Apresentação

B.1.3 Enunciado e dossier de materiais

B.1.4 Transcrição de debate interno

1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

1.1 Questão de investigação

Podem as orientações da Pedagogia Crítica (Freire, 2018 |1970|, Hooks, 2021 |2003|, Giroux, 2011) ter impacto relevante na percepção dos alunos relativamente ao seu poder de intervenção na construção do conhecimento histórico? E na percepção do poder da História para a transformação de quotidianos coletivos?

1.2 Objetivos de aprendizagem

Reforçar nos alunos o **poder** percebido e efetivo de **intervenção na construção do conhecimento histórico e no espaço público**.

Focar a relevância da disciplina para a **transformação** de quotidianos coletivos.

Estimular a aquisição de **competências ao nível da literacia histórica**, enquanto instrumento transformador de participação comunitária, cívica e crítica.

2. SUPORTE E REFLEXÃO TEÓRICA

2.1 Pequeno mapa da pedagogia crítica.

Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa. (Freire, 2018 |1970|, p. 42).

A Pedagogia Crítica é um campo de investigação e prática pedagógica com longa tradição, teorizado, experimentado, fortificado e amplificado a partir da década de 70, do século XX, em diversas geografias. A sua vitalidade é patente em obras coletivas recentes, que cobrem perspectivas variadas e dão conta do alcance abrangente do campo, incluindo a prática educativa e a formação de professores - *The SAGE Handbook of Critical Pedagogies* (Steinberg, Down e Robinson, 2020) e *Critical Education in International Perspective* (Mayo e Vittoria, 2022) -, os estudos do currículo - *Curriculum and the Generation of Utopia. Interrogating the Current State of Critical Curriculum Theory* (Paraskeva, 2021) - e a investigação em pedagogia - *The Handbook of Critical Theoretical Research Methods in Education* (Matias, 2021) e *Handbook of Critical Education Research. Qualitative,*

Quantitative and Emerging Approaches (Young and Diem, 2023). Enquanto espaço de diálogo entre vários intervenientes, cresce e abre vias de possibilidade à reflexão e à ação transformadoras pela partilha de ansiedades, desejos e experiências. Neste pôr em comum próprio da construção do conhecimento é enganador rastrear a genealogia do campo a um ponto único, fundador, na história. Paulo Freire (1921-1997)¹, contudo, tornou-se um autor nuclear, não no sentido de se instituir como a origem deste vasto e plural movimento de educadores-investigadores radicais, ideia aliás contestada por Isaac Gottesman², mas enquanto autor de um corpo literário, filosófico, que tem permitido o diálogo entre gentes e ações afins de contestação, questionamento, re-definição e avanço no campo.

Em Portugal, os estudos freirianos têm também representantes na academia, destacando-se, por terem obra publicada e trabalho continuado nesta área, Luiza Cortesão, Eunice Macedo e Licínio Lima. Em conjunto, em 1998, após a morte inesperada de Paulo Freire, organizaram a publicação de um número especial da revista *Educação, Sociedade & Culturas*, dedicado ao pedagogo e que incluiu um artigo de Peter McLaren. No mesmo ano, António Nóvoa publicou com Michael Apple o livro *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, pela Porto Editora. Em 2018, pela ocasião do quinquagésimo aniversário de escrita de *Pedagogia do Oprimido*, a editora Afrontamento reeditou a obra, prefaciada por Luiza Cortesão. Esta autora editaria ainda, com José Pedro Amorim, o livro *Novos contributos para a leitura da obra de Paulo Freire. Novos tributos a Paulo Freire*, na mesma editora. Em 2022, o mercado editorial português recebeu a obra *Paulo Freire Centenário: um educador no mundo*, organizada por Adelaide Gonçalves, Débora Dias e Fernando de la Cuadra, publicada pela editora Outro Modo, Le Monde Diplomatique - edição portuguesa, com alguns textos e intervenções de Paulo Freire. A regularidade das publicações em torno das ideias e do legado de Freire são testemunho da atualidade da sua obra, da relevância da sua experiência para manter o diálogo acerca das condições de produção do conhecimento em várias esferas, incluindo a educação formal e informal e, portanto, a escola.

Embora a *Pedagogia do Oprimido*, obra publicada em inglês, em 1970, seja comumente referida e debatida no campo como obra inaugural, Isaac Gottesman defende que

¹ A obra *Pedagogia do oprimido* teve a sua primeira edição nos Estados Unidos da América, em 1970 (The Seabury Press). Foi publicada no Brasil em 1975.

² Na obra *The Critical Turn in Education. From Marxist Critique to Poststructuralist Feminist to Critical Theories of Race*, de 2016, Isaac Gottesman propõe esta leitura. Paulo Freire foi discutido enquanto pensador da pedagogia crítica após o estabelecimento do marxismo crítico na academia e, em particular, depois da sua associação a Henry Giroux: “As participants in the radical politics of the sixties entered graduate school and moved into faculty positions and started publishing, the critical turn began to change scholarship throughout the humanities and social sciences. The field of education was no exception.” (Gottesman, 2016, p. 1).

a recepção do livro só se deu em meados, finais, dos anos 80, após o debate na academia acerca das estruturas sociais, da ideologia e o lugar da escola na reprodução social. A teoria crítica, a partir da escola de Frankfurt, serviu antes de mais enquanto paradigma de compreensão das desigualdades econômico-sociais estruturais, incluindo a cultura enquanto dimensão explicativa de dinâmicas relacionais dialéticas, convocando a educação como fator de reprodução da ideologia dominante. A viragem para Freire e a *Pedagogia do Oprimido* surgiu quando a pergunta mudou. Em vez de “como funciona a reprodução social?” (estando esta questão amplamente debatida, embora não esgotada) colocou-se de modo premente a questão de saber “o que podemos fazer agora?”. O foco na agência seria, segundo Isaac Gottesman, o ponto específico da obra de Freire, a sua contribuição original para o campo já existente da educação crítica:

“Freire, after all, argued that education must always be central to the theory and practice of building movements for radical social change because, regardless of context, it is through education that consciousness about one’s position within the social order is obtained.” (Gottesman, 2016, p. 26).

Henry A. Giroux aponta em direção semelhante na introdução à obra *Literacy: Reading the Word and the World*, publicada em 1987 (Giroux, 2011 [1987]). Enquanto explicita as exigências dos contornos epistemológicos de uma teoria radical da alfabetização, este autor aponta Paulo Freire como figura central, precisamente devido à sua prática emancipadora de pedagogo reflexivo a partir da qual se pode construir uma filosofia radical da alfabetização³ e da pedagogia.

Também Michael Apple, crítico de Freire, reforça esta ideia de uma prática transformadora, emancipadora, que merece reflexão alargada, desde logo pela influência que teve ainda em vida do proponente:

“alguns indivíduos são capazes de gerar dinâmicas *tão* poderosas, *tão* desafiantes, *tão* apelativas, que se tornam professores (e uso esta palavra com o máximo respeito) de centenas, mesmo milhares, de outras pessoas, não apenas nas suas próprias nações mas em muitas outras” (Apple, 1998, p. 23.).

A pedagogia crítica tem no seu cerne esta inquietação orientadora - o que podemos fazer para transformar uma ordem social injusta? O que podemos fazer enquanto educadores

³ Em 1990, a obra foi publicada no Brasil pela editora Paz e Terra. O título foi traduzido para português, com a aprovação de Paulo Freire, para *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*.

e enquanto comunidades educativas? Derivado desta motivação ética, a da transformação de uma ordem social injusta, a pedagogia crítica constrói-se a partir da reflexão relativa às relações de produção do conhecimento, evidenciando a intimidade entre conhecimento e poder e, portanto, olhando constantemente para os seus próprios alicerces⁴. Este campo é simultaneamente uma prática, uma filosofia e uma política cultural (Giroux e McLaren, 1991). Começemos pela política.

2.2 Porquê transformar-nos e ao mundo?

*Senhor Presidente não ando feliz
eu quero ser sonhos e não quem maldiz
calem-se os fachos que ardam bandeiras
aqui o assunto não são as fronteiras*

*é sempre bem vindo quem venha por bem
problema é haver uma casa pra cem
salários tão baixos amarga a batuta
que felicidade interna tão bruta*

(Garota não ft Chullage, 2022)

Da leitura de documentos orientadores oficiais, de instâncias nacionais ou internacionais, subsiste um desconforto intelectual. Estes documentos referem sempre uma ameaça ao modo de vida europeu ou ocidental, uma transformação em curso, e sugerem que a educação é o antídoto. No final, o objetivo da educação é a estabilidade das sociedades europeias, elas próprias idealizadas nestes textos como ápices civilizacionais, em vez de realidades compósitas, instáveis, plurais e em constante reconfiguração. Pelo contrário, inerente a esta agenda da estabilidade está uma narrativa linear da evolução civilizacional, fortemente suportada pelo ensino de história. O ideal de estabilidade destes documentos traduz-se numa formação cívica que possibilitaria a convivência tolerante de culturas

⁴ “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.”, Freire, 2018 [1970], p. 37.

diversas. Os cidadãos modelo seriam, além do mais, capacitados para agir e tomar decisões imbuídos de uma cultura democrática.

A UNESCO⁵ identifica tensões no seio da própria ambição da educação intercultural, que se pretende em simultâneo universalista e culturalmente plural. Segundo a UNESCO, esta ambição coloca em contraste a lista de direitos humanos da declaração universal com valores exógenos que podem ser desafiantes, identificando como ameaça um choque cultural provocado a partir do exterior, da abertura a um “outro”. Também o currículo nacional é aceite como fonte de tensões, por oposição a currículos integrantes da diversidade linguística e cultural dos públicos escolares. O óptimo seria então o equilíbrio para a estabilidade: “The challenge for Intercultural Education is to establish and maintain the balance between conformity with its general guiding principles and the requirements of specific cultural contexts” (UNESCO, 2006, p. 11). O mesmo documento define a cultura no quadro da identidade individual e coletiva enquanto elemento agregador e fator de coesão social. A escola é referida como a instituição educativa de maior visibilidade, sendo o seu objetivo desenvolver o potencial dos alunos através da transmissão do conhecimento e da criação de competências, atitudes e valores que empoderem os alunos para a vida em sociedade (UNESCO, 2006, p. 12). De acordo com esta concepção, a escola é a engrenagem de transmissão de cultura que permite a sobrevivência desta: “Yet education is also vital to the survival of culture. As a collective and historical phenomenon, culture cannot exist without continual transmission and enrichment through education, and organized education often aims to achieve this very purpose” (UNESCO, 2006, p. 13).

O Conselho da Europa tem prestado especial atenção ao ensino de história neste quadro de ameaça ao modo de vida europeu e, mais especificamente, à democracia. Assim, identifica-se um conjunto de competências, englobando valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e compreensão crítica, todos concorrendo para uma cultura da democracia. Na introdução ao documento *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI - princípios e linhas orientadoras*, lemos:

“O ensino da história desempenha um papel fundamental para fazer face aos desafios políticos, culturais e sociais que a Europa enfrenta atualmente; em particular, aos desafios colocados pela diversificação das sociedades, pela integração de migrantes e

⁵ Seguimos o documento *Guidelines on intercultural education*, publicado em 2006. Um documento mais recente, que contou com a participação de António Nóvoa, publicado em 2021, versa sobre a necessidade de transformação, convocando as comunidades educativas para esse desiderato (UNESCO, 2021).

refugiados na Europa, e pelos ataques à democracia e aos valores democráticos.” (Conselho da Europa, 2018, p. 5).

Da leitura destes documentos, de cujas práticas e orientações gerais não discordamos, subsiste uma indefinição que talvez esteja na base da contradição da sua proposta. O enunciado geral diz-nos que existe uma ameaça; que a composição da sociedade está a mudar devido à pressão de migrações globais e que a democracia pode estar comprometida. A relação entre estes fatores, no entanto, não é explicitada. É a cultura europeia que está ameaçada perante o medo de “contaminação” de culturas exógenas? São as culturas nacionais? De onde vem a ameaça à democracia?

Temos que admitir como hipótese que a cultura antidemocrática não seja introduzida pelo “outro” cultural. Como defende Mark Mazower (1998), a antidemocracia é inerente à história do “continente negro”, tanto quanto a recente democracia. Não é a pressão criada pelas migrações que provoca uma reação de rejeição a um corpo estranho, é a própria alteridade, a ideia de “outro”, o negativo de uma subjetividade nacional, reforçado no ensino oficial e obrigatório pelo currículo nacional (Aprendizagens Essenciais). Neste sentido, o desafio talvez não seja criar uma cultura de tolerância para uma boa vizinhança e convivência no seio de sociedades em reconfiguração devido à pressão das migrações globais. Talvez o problema deva ser definido em termos de prática de um ensino democrático e orientação da compreensão crítica para a própria noção de cultura nacional. Para tanto, é preciso ver a cultura nacional como realidade histórica e como cultura dominante no quadro de uma distribuição desigual de meios de produção cultural.

No *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO) Guilherme d’Oliveira Martins refere uma meta humanista comum à pedagogia crítica: “um apelo a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador” (Martins, 2017, p. 5). No mesmo texto, o autor refere a transformação tecnológica como fator de imprevisibilidade relativamente ao futuro. Os alunos de hoje devem ser preparados para responder a desafios que não conseguimos antecipar. Nos princípios do PASEO, está igualmente patente a base humanista, a escola deve habilitar os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar. Quanto à aceleração das mudanças tecnológicas, refere-se que a escola deve capacitar para a adaptabilidade e de modo criativo. À saída do ensino obrigatório, os novos cidadãos devem ainda estar munidos de múltiplas literacias, matrizes críticas para a leitura, interpretação e ação em diversos campos do quotidiano social.

Avançados no século XXI, vivemos um tempo de emergência climática, guerras com efeitos globais, pobreza extrema. Em 2022, 20,1% da população portuguesa estava em risco de pobreza ou exclusão social⁶. É neste quadro que desejamos um futuro comum emancipador, com respeito pelos nossos iguais e pelo planeta, embora nenhum dos documentos oficiais refira a necessidade ou a ousadia de mudar ativamente o contexto comunitário. Pelo contrário, a adaptabilidade e ousadia inscritas no PASEO têm em vista o mercado de trabalho, a instabilidade enquanto paradigma económico e social⁷. Deste modo, a criatividade convocada parece desaguar numa linguagem da conformidade (algo tem que mudar para que tudo fique igual). Precisamos de uma criatividade vocacionada para o risco de imaginar a transformação, para criar nas comunidades educativas o vislumbre da possibilidade de um futuro respirável, bebível, habitável por todos. Urge pensar a pedagogia radical e desenvolver práticas aliadas que cumpram realmente todas as promessas de uma educação democrática, isto é, um corpo de experiências comuns capazes de despertar nos sujeitos a percepção do seu poder positivo de intervenção. Precisamos de comunidades educativas intelectualmente rebeldes e optimistas (esperançosas, diria Bell Hooks⁸).

Uma análise das Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de História A (ensino secundário) revela dificuldades semelhantes. Cabe à história providenciar o desenvolvimento de competências com alto grau de transferência, considerando os métodos próprios da disciplina, com destaque para a multiperspectiva e a análise de fontes diversificadas. O método historiográfico assim definido pela validação, a comparação de realidades espaço-temporais distintas e o cruzamento de pontos de vista diferentes (nas fontes? nas interpretações historiográficas?) parecem imunizar os alunos contra os perigos da realidade pós-verdade e da inteligência artificial (IA) que estão, de facto, a modificar as condições de produção do conhecimento.

Ademais, nesta introdução às AE, identificam-se quatro eixos organizadores:

1. Valorização do conhecimento histórico decorrente de uma construção rigorosa que resulta da confrontação de fontes e de hipóteses;

⁶ Dados da página do XXIII governo: [Portugal.gov](https://www.portugal.gov) (consultado a 13 novembro 2024).

⁷ “Educar no século XXI exige a percepção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.”, Martins, 2017, p. 13.

⁸ Hooks, 2021 [2003].

2. Opção pela abordagem de aspetos significativos da evolução da humanidade, integrando linhas de reflexão problematizadoras das relações entre o passado e o presente;
3. Aquisição de referentes seguros que possibilitem a compreensão das grandes questões nacionais e dos problemas decorrentes da globalização;
4. Opção por uma pedagogia que envolve os alunos na construção do conhecimento, permitindo o aprofundamento de determinados temas, a mobilização de componentes locais para a construção do currículo e as explorações interdisciplinares.

As aporias só são evidentes quando se procuram as consequências destas intenções e isso deve ser investigado nos descritores de conhecimentos, capacidades e atitudes. Em que ponto das AE há lugar para a colocação de hipóteses? Um inquérito crítico, historiográfico, perguntaria: qual é a narrativa histórica que enforma as AE? Que contradições gera? Que narrativas ficam excluídas?

Desde logo, cria-se, nomeando-se, uma realidade geográfica e cultural que nunca é perfeitamente definida, a de civilização europeia⁹. Que Europa é esta, que fronteiras tem? A do continente geográfico, da União Europeia, da expansão territorial colonial? Seja qual for, sabemos que começou num ponto específico do Mediterrâneo, com as civilizações grega e romana da antiguidade. Porquê com estas? Porque aqui se começa a contar uma história da democracia ocidental contemporânea, do direito à cidade política estruturante da comunidade alargada. Na génese temos a *polis* grega, sucedida pelo direito romano e uma determinada experiência visual destituída de estética, de política, a arte chamada clássica. Depois, o salto é drástico nesta linha genealógica da democracia ocidental. Passamos para uma ideia de dinamismo civilizacional nos séculos XIII a XIV. De repente (sem ironia), devemos reconhecer o cristianismo como matriz identitária europeia, especificamente, no espaço português. Ignorar séculos de permanência islâmica na península Ibérica e colocar o cristianismo como matriz identitária é um passe interpretativo que as exigências de uma cultura democrática não permitem, nem a história imbuída daqueles poderes enunciados no preâmbulo das AE pode validar. De novo, nomear é criar. Que cristianismo é este? Podemos assumir uma estabilidade no seu significado? Que comunhão acomodou durante os longos séculos de violenta formação? Quantos fragmentos, lutas de poder, negociações, acidentes,

⁹ Tema “Raízes mediterrânicas da civilização europeia - cidade, cidadania e império na antiguidade clássica”, AE, agosto de 2018, revisto em fevereiro de 2022.

até à institucionalização de religiões distintas, acomodadas pela ideia do cristianismo? Como pode uma cultura democrática, suportada pelo conhecimento e a investigação históricas aceitar esta narrativa hegemónica, criadora de uma identidade que é geradora de alteridade?

O tema seguinte determina, neste processo de criação de sentidos, a abertura europeia ao mundo, nos séculos XV e XVI. O vetor que orienta a compreensão do tema é o do renascimento enquanto manifestação de vigor cultural e civilizacional. Neste âmbito, Portugal teria um contributo específico, decorrente das navegações e da expansão marítima. Naquilo que pode ser descrito como o processo de globalização, o reino teria sido pioneiro, e sendo-o, inscrever-se-ia na narrativa da superioridade civilizacional europeia, baseada num benevolente desenvolvimento científico e tecnológico. Vejamos aquilo que o aluno deve ficar capaz de fazer:

- . Reconhecer o papel dos portugueses na abertura europeia ao mundo e a sua contribuição para a síntese renascentista;
- . Demonstrar que o império português foi o primeiro poder global naval;
- . Reconhecer que o contributo português se baseou na inovação técnica e na observação e descrição da natureza, abrindo caminho ao desenvolvimento da ciência moderna.

Nestes enunciados, nada é problematizado e há muito de problemático. Esta entidade coletiva, “os portugueses”, um dos sujeitos políticos do Estado-Nação contemporâneo, é anacrónica. A ideia de abertura não serve como descritor inócuo, pois pressupõe a benevolência de olhar e de convívio, a tal predisposição para a ciência que estaria na base da modernidade e da especificidade lusa e europeia. O reino de Portugal, a coroa, os decisores e agentes culturais, sociais e económicos envolvidos nesta empreitada também foram pioneiros na abertura do tráfico de pessoas escravizadas pelo Atlântico, em escala massiva. Os desenvolvimentos da ciência moderna devem muito à exploração iníqua e indigna de corpos e comunidades inteiras. Onde ficam estes corpos na linha narrativa da grandiosidade civilizacional europeia? Regressamos à leitura dos descritores de conhecimentos, capacidades e atitudes. A malha das trocas comerciais marítimas, intercontinentais, diz-se, permitiu a circulação de pessoas e produtos. É claro, esta circulação era condicionada para a maioria das pessoas. Mais de 15 milhões de homens, mulheres e crianças foram aprisionados e, aqueles que sobreviveram, fizeram a passagem intercontinental enquanto produtos. O humanismo enraizado na narrativa civilizacional europeia revela-se incapaz de humanizar esta história.

Por fim, depois de estabelecer a hierarquia de chaves interpretativas, acrescenta-se que o aluno deve reconhecer “que a prosperidade das potências imperiais se ficou também a dever ao tráfico de seres humanos, principalmente de África para as plantações das Américas” (AE, 2018, p. 10). É interessante, principalmente porque é aqui que encontramos apoio para o desenvolvimento de uma narrativa crítica alternativa dentro da sala aula: a prosperidade europeia dos séculos seguintes não se compreende sem o tráfico de pessoas escravizadas pelo Atlântico e a economia de plantação. Mas não é isto que está escrito. O advérbio “também” empresta à frase um sentido diferente. Se o tráfico de seres humanos foi um de entre outros fatores que explicam a prosperidade das potências imperiais, que outros fatores foram estes? Dada a ausência de enunciação clara a este respeito, o passo interpretativo decorrente remete para a motivação científica, a benquista abertura ao mundo e a qualidade do desenvolvimento tecnológico europeu. O tráfico transatlântico não só não figura como um processo inerente ao desenvolvimento económico europeu, como fica meio oculto pela névoa que entra pelos olhos do leitor: a montante, a ciência, a jusante, o humanismo.

O aluno espera pelo ano seguinte (11º de escolaridade) para aprender sobre “O triunfo dos Estados e dinâmicas económicas dos séculos XVII e XVIII”. Aqui, refere-se o domínio de espaços coloniais a propósito de relações internacionais (o equilíbrio político internacional). Ausente nas ideias interpretativas, encontramos o tráfico negreiro no meio de outros conceitos relevantes para a compreensão do período. Neste conjunto desconjuntado figuram também o capitalismo comercial, o exclusivo colonial e o comércio triangular, assim como protecionismo, mercantilismo, balança comercial, companhia monopolista, manufatura, bolsa de valores e, finalmente, revolução industrial. Não se compreende que a chave interpretativa que dá ao aluno a possibilidade de articular estes conceitos e construir uma visão crítica sobre o passado (e o presente) seja neutralizada por estar fora do seu contexto (as aprendizagens do 10º ano de escolaridade). No 11º ano, falta uma referência explícita ao tráfico Atlântico de pessoas escravizadas e a esta mão-de-obra enquanto condição da acumulação capitalista, no âmbito do capitalismo comercial e da economia de plantação, que vai permitir às potências europeias manter a hegemonia durante o chamado período moderno e parte do período contemporâneo. No 10º ano falta a coragem de abordar de modo responsável e franco um dos períodos (400 anos) negros da história da humanidade e que tantos efeitos e ressonâncias tem nas nossas sociedades. Fazê-lo implicaria questionar o humanismo enquanto guia moral das ações históricas dos nossos antepassados europeus, legitimador de um processo reiterado de alteridade. As AE de História A não refletem nem

estimulam um sentido crítico democrático. A narrativa histórica está blindada e subsumida a uma visão política conservadora. Falemos de filosofia ou das ideias que informam a nossa prática pedagógica.

2.3 Literacia histórica e literacia crítica

(Nas curvas do bairro) nem todo o tuga é luso

(Nas curvas do bairro) nem todas as quinas são vanglória

(Dino d'Santiago ft Slow J, 2021)

O ensino de modo geral e o ensino de História em particular têm sofrido alterações de paradigma, devedoras de mudanças epistemológicas, mas também para responder a exigências de contextos políticos e económicos determinados. Uma destas mudanças de paradigma, a do ensino para a literacia histórica, foi sistematizada por Matthew T. Downey e Kelly A. Long no estudo *Teaching for Historical Literacy: building knowledge in the History classroom* (2016). A proposta dos autores consiste numa tentativa de coligir e ordenar tematicamente a obra teórica e a prática de vários investigadores e/ou educadores que partilhariam aquilo que os autores identificam como uma nova e emergente pedagogia, em desenvolvimento desde a década de 1990. Genericamente, esta nova pedagogia seria menos dependente do manual e menos crente no depósito de conhecimento, na transação entre depositador (professor) e depositário (aluno), para glosar a metáfora da educação como sistema bancário, de Paulo Freire¹⁰. Esta mudança na concepção daquilo que deve ser o ensino de história e daquilo que os alunos devem conseguir fazer como resultado desta aprendizagem, implica olhar para o sujeito da aprendizagem, o aluno, como agente do processo. Convocando um debate recorrente, os autores referem a transição da memorização e reprodução de informação, como datas, eventos e nomes, para o pensamento conceptual, no âmbito do *thinking curriculum* (Resnick e Klopfer, 1989) ele próprio decorrente da revolução cognitiva, construtivista. Sendo os alunos o centro do processo de ensino e aprendizagem, esta corrente valoriza os conhecimentos prévios, formais e informais, como primeira etapa de um percurso com responsabilidades partilhadas entre aluno e professor, assim como a necessidade de ancorar as aprendizagens em referentes significativos para o aluno, isto é, nas suas experiências culturais passadas e presentes, individuais ou coletivas. É ainda sustentado

¹⁰ Problematizada em *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1970).

que para adquirir as ferramentas específicas da disciplina, o aluno deve compreender como o conhecimento em história se constrói, usando a fonte e o sistema de prova e corroboração.

A noção de literacia histórica não está fixada. Para os autores referidos, no âmbito da mudança de paradigma, o potencial da expressão consiste na sua orientação para os objetivos da educação histórica. Assim, ser historicamente literato significa ser em simultâneo conhecedor do passado e estar familiarizado com os métodos, os processos próprios da disciplina. A combinação destes dois, o domínio sobre os conhecimentos fornecidos pela disciplina e sobre os seus processos de construção, formariam aquilo a que Gardner (1999), citado pelos autores, chamou uma lente disciplinar, o modo específico de pensar/compreender da História. Descrevendo a pessoa historicamente literata os autores referem uma combinação de capacidades que podem ser agrupadas na ideia da compreensão histórica. No decurso de processos cognitivos profundos e duradouros, o aluno deve ser capaz de compreender:

- . A História não consiste num conjunto de factos à espera de serem memorizados;
- . A História implica uma construção a partir de várias fontes;
- . Uma fonte primária é um fragmento do passado;
- . A fonte pode ter ou não significado na construção de um argumento acerca do passado.

Ainda descrevendo a utilidade do conceito de literacia histórica, os mesmos autores referem que o envolvimento ativo com as fontes primárias permite gerar conhecimento conceptual e que este oferece a possibilidade de relacionar o passado com o presente. Por fim, o trabalho com as fontes permite ao aluno perceber que o texto historiográfico advém da interpretação do historiador (Downey e Long, 2016).

Alguns destes aspetos e pressupostos integram a corrente da Educação Histórica, um campo que se autonomizou e tem vindo a fortalecer, sobretudo, por oferecer possibilidades de investigação em ensino de história (como ensinar com eficácia, o quê e porquê) a partir da teorização da aprendizagem de história (como é que se aprende) de modo sistematizado. Dois dos representantes clássicos do campo são Jörn Rüsen, filósofo alemão cuja teoria da história e da didática da história oferecem ao campo o conceito de consciência histórica¹¹, e Peter J. Lee, académico inglês que de modo mais aturado procurou estabilizar o conceito de literacia histórica.

¹¹ Jörn Rüsen não terá sido o primeiro a teorizar o conceito, embora se tenha tornado o autor mais relevante a fazê-lo neste campo (Maposa e Wasserman, 2009).

A consciência histórica, tal como definida por Rüsen, é um pré-requisito para a “atualidade orientada para a ação”, funcionando como guia moral em situações que convocam uma argumentação historicista para legitimar as opções do indivíduo (Rüsen, 2004). É da especificidade da consciência histórica unir passado, presente e futuro: o presente é interpretado historicamente e esta operação contém em si a predisposição para a ação futura¹². O autor sublinha o carácter prático, ontogénico, do conceito, como operação inerente ao ser humano agregado. A orientação temporal - função da consciência histórica - incluiria dois aspetos, um externo e um interno. O primeiro, relaciona-se com a “temporalidade das circunstâncias”, isto é, a historicidade do presente. O segundo com a subjetividade do indivíduo ou um sentido de identidade histórica. Esta última dimensão é especialmente relevante para o nosso estudo. Jörn Rüsen toma como inerente ao ser-se humano a operação cognitiva que permite ao indivíduo, primeiro, formar um quadro moral de valores que orientam as suas escolhas no tempo, depois, usufruir de uma qualidade intemporal, uma extensão temporal daquilo que nos é permitido biologicamente viver, balizado pelo nascimento e a morte. Esta imortalidade temporal é a substância da identidade nacional, suportada pela história e pelo ensino de história: “Nations often locate their wellsprings in a hoary and ancient past, and project an unlimited future perspective embodying national self-assertion and development” (Rüsen, 2004, p. 68).

A expressão da consciência histórica é a narrativa histórica. O processo cognitivo da consciência histórica depende da apropriação que o aluno faz da experiência histórica e, deste ponto de vista, a criação de sentido histórico não pode ser transmitida, tem que ser autoconstruída, para que o aluno, posteriormente, seja capaz de se posicionar na corrente temporal e decidir o seu papel (Barca, 2012).

Embora este foco no aluno enquanto prospeto agente do destino, capaz de interferir intencionalmente no seu presente e futuro, a partir da consciência histórica, seja fundamental para uma pedagogia crítica, a escola da educação histórica fica aquém no reconhecimento da relação de forças inerente a uma economia das narrativas históricas. Estes autores reconhecem a diversidade de narrativas, passo lógico da assumpção da subjetividade na construção da consciência histórica, mas aparentam crer na inoculação democrática dos sujeitos por via do contacto com a diversidade:

¹² “In its temporal orientation, historical consciousness ties the past to the present in a manner that bestows on present actuality a future perspective. This implied reference to future time is contained in the historical interpretation of the present, because such interpretation must enable us to act - that is, it must facilitate the direction of our intentions within a temporal matrix.”, Rüsen, 2004, p. 67.

“Ademais, quem ensina tem que interiorizar o princípio de que o sentido da história não se reduz a uma autoafirmação compulsiva ou violenta com todas as consequências dolorosas para os envolvidos, mas, abre-se a um aumento permanente das experiências temporais que são processadas em um movimento contínuo, entre a experiência da diversidade do outro e a afirmação do eu. Esta abertura da consciência histórica pode ser apreendida pelo fato dos alunos receberem diferentes interpretações da experiência histórica, de modo que eles obtêm sua autonomia por meio de um ato de escolha.” (Schmidt, 2009a, p. 69).

A alteridade e os processos de formação do “eu” e do “outro” não são foco de inquérito, embora o conceito de literacia histórica se aproxime deste problema. Maria Auxiliadora Schmidt refere, a este propósito, os grandes contextos económicos e políticos que determinam os paradigmas de ensino de história a nível nacional. Se a industrialização acarretou a massificação do ensino e a sua padronização para a repetição (a cópia), o fim da era industrial no ocidente exigiu a mudança para o paradigma das competências, que almeja a transferência de conhecimentos e aptidões das áreas disciplinares, capaz de valorizar o trabalho cognitivo. Ora, a utilidade da consciência histórica - a mesma reconhecida por Rüsen - foi “sequestrada” pelos poderes públicos, nas palavras de Schmidt a partir de Faria e Meneghetti (2001). Isto é, o processo de subjetivação tem sido limitado em sala de aula a favor de uma determinada narrativa histórica:

“Entende-se que é possível, por homologia, pensar que a relação entre a concepção de aprendizagem e o método de ensino, que tem subsidiado os processo de escolarização da História, particularmente em suas propostas e usos públicos, têm agido no sentido de sequestrar a cognição histórica dos alunos, quando estabelecem formas de ensinar e aprender que restringem, nas não invalidam, as possibilidades de formação de uma contraconsciência histórica.” (Schmidt, 2009b, p. 19).

Para Peter Lee, a literacia histórica pressupõe entender a história como “compromisso de indagação”, e partir da matriz de Rüsen é útil, defende. Lee foca-se na compreensão que os alunos fazem do tempo e do passado e na forma como o convocam no presente. Assumindo a apropriação e a condução pelo aluno do seu processo de elaboração de significados históricos, este autor sugere a necessidade de haver uma “estrutura histórica utilizável” que organize grandes padrões de mudança nas sociedades humanas, a partir do inquérito estabelecido pelos alunos, uma estrutura que torne a mudança inteligível, menos paroquial e fragmentada (Lee, 2006). Para responder à exigência de indagação da literacia histórica, a estrutura seria

inerentemente flexível, permitindo acomodar e confrontar informação nova, que por sua vez iria influenciar o desenho da estrutura. A metanarrativa (a Europa ao encontro do seu destino humanista) seria contrária a este esforço:

“Uma estrutura permitirá aos alunos elaborá-la e diferenciá-la no encontro com novas passagens da história, consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinao temas para propósitos diferentes. Isso é enfaticamente não advogar uma narrativa padronizada, abandonar uma metanarrativa...” (Lee, 2006, p. 147).

O autor viria mais tarde e demonstrar preocupação pelo mesmo tipo de “sequestro” referido anteriormente, sob a forma de aparentes dicotomias que obscurecem o debate acerca do ensino de história¹³. De certo modo, este sequestro residiria numa neutralização do poder transformador do ensino de história:

“O que um tipo de história de transformação pode fazer (e que muitas vezes é visivelmente distante dos programas de história do governo) é incentivar um grau de cautela, nos tornando conscientes do que não dizer. A história pode transformar as simplicidades de um mundo categorizadas em polaridades ou organizadas em generalizações, muitas das quais têm a sua origem em "memórias" do passado, mas não em história.” (Lee, 2016, p. 147).

Também Rösen mais recentemente refletiu acerca destes tópicos, a partir de uma inquietação declarada de substituição da perspectiva eurocêntrica por outra etnocêntrica, com centro não ocidental. Inquietação, aliás, em linha com os documentos oficiais referidos no ponto anterior, a do fantasma da substituição cultural. Marília Gago e Ana Isabel Ribeiro repercutem estes pressupostos numa assumpção de identidade (europeia) naturalizada: “Esta ideia assenta no facto de todas as narrativas históricas serem perspectivadas e estarem em rota com a identidade que as enforma e que forma.” (Gago e Ribeiro, 2022, p. 65). Concebe-se que a identidade histórica seja espelhada na narrativa histórica, antes de se referir o movimento de volta (a narrativa histórica e a sua divulgação formam identidade), como algo que existe a montante, ainda que se diga que *existe historicamente*¹⁴. Ora, quando concebemos a narrativa histórica como construção dependente de vários constrangimentos ou que o passado não é de facto um local que possamos visitar (Lee, 2006), temos que perceber

¹³ Ensino de história tradicional vs progressista, ensino centrado na criança vs centrado na matéria e habilidades vs conteúdo (Lee, 2016).

¹⁴ Este enunciado devolve a historicidade a uma ideia de natureza, deturpa o sentido inerente de algo que se constrói e que, portanto, convoca a pergunta: como é que se constrói *uma* identidade nacional/europeia?

as contradições deste enunciado e elaborar um inquérito que aponte para esta ideia de identidade. Questionamos o postulado, o entendimento do “eurocentrismo como um simples modo de orientação” (Gago e Ribeiro, 2022, p. 65). Para estes autores, a perspectiva parece ser equivalente a ponto de vista sobre um objeto observável. Recuperando a imagem oferecida por Lee, o passado não é um apeadeiro ao qual possamos chegar a partir de diferentes pontos de partida, tão pouco podemos olhá-lo de diferentes latitudes com tal sentido literal.

O inquérito transporta os pressupostos epistemológicos e orienta a pesquisa do historiador, é a pergunta inicial que determina o rumo da investigação, não obstante o respeito pelo *métier* e a cientificidade do campo, o que inclui o respeito pela evidência contrária¹⁵. A pergunta é um programa. Se perguntarmos “quem somos enquanto europeus?” iremos construir essa identidade. Se a sala de aula com diversidade cultural coloca um problema pedagógico específico para o ensino de história, este não é o do confronto de perspectivas (pontos de vista), é o da violência. O eurocentrismo não é apenas uma perspectiva, um local seguro a partir do qual lemos o mundo. É, historicamente, uma prática violenta.

Rüsen alude aos estudos subalternos e pós-coloniais como “exemplos da crítica” ao eurocentrismo na história e no ensino de história, sem, no entanto, dialogar seriamente com estes autores. A omissão aos debates profícuos talhados pela teoria crítica impede o autor de resolver a consternação provocada pela perda de hegemonia. Para Rüsen uma hipótese, em linha com a multiperspectiva, seria uma espécie de policentrismo¹⁶, uma convivência com a naturalização de diferentes ideias de humanidade. Esta conceptualização é surda a uma resposta diferente à pergunta primordial: porquê ensinar ou aprender história? Enquanto o campo da educação histórica responde afirmando a possibilidade de formação da consciência histórica para melhor orientar as ações dos indivíduos, a pedagogia crítica propõe que o ensino de história o faça para perturbar um contexto social injusto. Recusando o diálogo com a pedagogia crítica, a equidade e a justiça social ficarão fora do escopo da educação histórica e, portanto, a ideia de crítica e da transformação ficarão limitadas no seu alcance, com o espartilho da habilidade. Poderíamos dizer reféns de uma armadilha conceptual.

¹⁵ Na metanarrativa, o modo de acomodar as contradições é negar à evidência contrária valor explicativo: a Europa desenvolveu o humanismo, *apesar* do tráfico de pessoas escravizadas pelo Atlântico.

¹⁶ “The problem of a monocentric spatial perspective, marginalizing the others and the strangers, can be rather easily solved: It is the *pluralism* of traditions and developments in conceptualizing humankind as a historical category which leads to a polycentric organization of space in history. This *polycentrism* can cause a new problem, namely that of relativism. But this loss of truth claims can be avoided, if the multitude of historical spaces becomes integrated into an idea of historized humankind, which understands the universality or globality of humankind as already manifest in the diversity of cultures and developments.”, Rüsen, 2021, pp. 18-19.

Maposa e Wasserman (2009) incluem na sua resenha da literatura relevante para o enquadramento conceptual da literacia histórica a dimensão do poder, convocando a reflexão de Aronowitz e Giroux (1991). A história deve ser um território de disputas académicas, ao invés de se aceitar a disciplina como legitimadora de visões particulares, e o indivíduo literato deve ser capaz de participar na discussão. O autores avançam ainda no questionamento da própria definição de literacia - o que significa ser literato:

“To acknowledge different forms of literacy is not to suggest that they should all be given equal weight... This presents a form of literacy that is not merely epistemological, but also deeply political and eminently pedagogical. It is political because literacy represents a set of practices that can provide the conditions through which people can be empowered or disempowered. It is pedagogical because literacy always involves social relations in which learning takes place; power legitimates a particular view of the world, and privilege legitimates a specific rendering of knowledge.” (Aronowitz & Giroux, 1991 - citado por Maposa e Wasserman, 2009, p. 50).

Como salientam Maposa e Wasserman, literacia histórica aqui implica o poder adquirido de usar a história a favor do aluno. O poder transformador da literacia histórica só se cumpre com esta dimensão crítica. Quanto ao nivelamento e equivalência das narrativas históricas ou destas representações identitárias, Giroux é claro, a capacidade literata é desde logo aplicada sobre as nossas convicções e representações. O professor deve ser sensível ao complexo cultural dos alunos, mas esse cuidado não chega. Em conjunto, enquanto comunidade democrática, devem ser capazes de reformular os sentidos e experiências históricos de modo favorável à mudança. A propósito de um entendimento radical de alfabetização em Freire, Giroux diz “Assim, alfabetização em Freire é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída da sua própria experiência.” (Giroux, 2011 [1987], p. 31).

Literacias críticas são necessárias porque permitem colocar em causa o texto (Yoon, 2016) e a posição da cultura dominante na sua produção (Ladson-Billings, 1995). Esta literatura que quer distribuir poder é precisa porque a cultura dominante, legitimada e reproduzida pela história na escola, é fonte de violência. Uma literacia histórica crítica convoca o entendimento sobre a economia das narrativas históricas. A educação para a literacia histórica crítica elimina os receios de relativismo (são todas as narrativas históricas equivalentes e o critério de verdade obliterado?) porque foca as relações de poder

estruturantes do texto histórico (das narrativas históricas) e fá-lo para reforçar nos estudantes o poder percebido e efetivo de participação enquanto agentes da história. Literacia histórica crítica porque mune os alunos da capacidade de leitura e interpretação dos instrumentos que permitem a manutenção de um *statu quo* iníquo e o domínio da possibilidade criativa de reescrita.

Para além da utilidade e da medida, é oportuno evocar a pedagogia crítica como bússola ontológica. Colin Lankshear, refere-se à literacia, a partir de Freire (uma ferramenta fruste, refere) como “it’s the meanings we create together, the meanings we think we share”, a literacia seria o processo partilhado de criação de significados. A possibilidade de um encontro criativo cujo início é uma pergunta “what can we do about it?” (Lankshear e Knobel, 2021). Desde Freire, passando por pensadores e educadores como Giroux e Hooks, esta linha nasce da necessidade de autonomização dos sujeitos coletivos subalternos, é atravessada pela atenção colocada nas relações de poder, incluindo na construção e usos do conhecimento, e desemboca numa linguagem da esperança e do futuro. É aqui que nos queremos situar, nesta possibilidade de participação criativa. É neste chão que a escola deve ser erigida e é nele que queremos lançar raízes fundas e galhos que rocem a esperança. Com certeza não o teremos conseguido no final da Prática de Ensino Supervisionada, mas a utopia, para parafrasear Eduardo Galeano (que parafraseava Fernando Birri) é um horizonte e serve para andar.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

3.1 Contexto escolar

O nosso local de Prática Letiva Supervisionada foi a Escola Secundária Miguel Torga, em Monte Abraão, sede de agrupamento, desde 2012. Fazem ainda parte do agrupamento a Escola Básica D. Pedro IV e a Escola Básica de 1º Ciclo com Jardim de Infância de Massamá. A Escola Secundária Miguel Torga foi inaugurada em 1985, em contexto de alargamento da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei 301/84¹⁷ - Sobre a obrigatoriedade de frequência escolar entre os 6 e os 14 anos, ou de obtenção de diploma do ensino básico) e provimento territorial de estabelecimentos escolares em zonas carenciadas. Iniciou o funcionamento com quatro pavilhões (A, B, C e D), tendo sido inaugurados mais três, em 1987 (E, F, G), e um, em 1996 (H). Foi neste último ano que a escola passou a ter o nome pelo qual a conhecemos hoje. As aulas da turma que seguimos, para efeito desta investigação,

¹⁷ Publicado em *Diário da República*, n.º 208/1984, Série I de 1984-09-07.

tinham lugar no pavilhão I, um pré-fabricado com escassa luz natural e cheiro a humidade, que não integra a descrição da escola no Projeto Educativo (2022/23 a 2024/25). Durante o inverno, quando saíamos do pavilhão, a luz exterior era insuficiente.

A escola situa-se na União de Freguesias de Massamá e Monte Abraão, no concelho de Sintra, zona de expressivo crescimento demográfico. Este é, aliás, o segundo concelho com maior número de residentes do país, antecedido por Lisboa. Crê-se que a população residente encontra nesta proximidade à capital oportunidades de emprego, e o concelho atrai, por isso, população de outras zonas do país e população imigrante. No Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) é referida a diversidade de nacionalidades da população estudantil, com destaque para famílias migrantes de países africanos de língua oficial portuguesa e Brasil, mas também do Bangladesh, da China, da Ucrânia, Roménia, Senegal, entre outros. À semelhança dos documentos guia analisados anteriormente, a diversidade é abordada como um problema de adaptação (“Esta diversidade de origens implica uma grande heterogeneidade de mentalidades e de expectativas e também complexas situações de adaptação a novos contextos socioculturais”, PEA, p. 7).

A Escola Secundária Miguel Torga tinha, em 2022, 1118 alunos, distribuídos por 49 turmas. No total do agrupamento (2809 alunos), 15,25% dos alunos eram de nacionalidade não portuguesa, e 7,73% precisavam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. No ensino secundário, 19% dos alunos tinham apoio da Ação Social Escolar.

Ao nível da oferta, a escola incluía todos os cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais e Línguas e Humanidades), e seis cursos profissionais (Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Contabilidade, Técnico de Desporto, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico de Mecatrónica e Técnico de Turismo).

Quanto à cultura de escola, o PEA refere um perfil humanista, que se revelaria no esforço de inclusão de todos os alunos, focando um trabalho de socialização particularmente importante nos grupos turma. Pudemos comprovar, ao longo do contacto com as turmas da professora Helena Neto, a qualidade das relações interpessoais promovida. Aliás, beneficiámos latamente deste trabalho e do ambiente positivo de aprendizagem criado pela professora cooperante nas suas salas. Quando ambicionamos criar comunidades educativas encontramos aqui um modelo.

Além do foco nos alunos, o PEA refere o cuidado com as condições laborais e emocionais dos profissionais. Também nós, professoras estagiárias, fomos acolhidas neste ambiente colaborativo. Tivemos oportunidade de assistir e participar em reuniões do grupo de recrutamento, de conselhos de turma e de todas as atividades extracurriculares em que a professora Helena Neto estava envolvida. O sentido de comunidade também se revelava aqui. Em todas as ocasiões, fomos recebidas com franca generosidade e abertura a contributos. A coerência perante este enunciado esperado no PEA foi notória: a disponibilidade afetiva em relação a alunos e colegas; a abertura para a mudança e otimismo pedagógico; a disponibilidade para a atualização de conhecimentos científico e pedagógico-didáticos, desenvolvendo práticas de pesquisa, investigação e formação; o estímulo a novas situações de aprendizagem, criando desafios aos alunos, diversificando e adaptando estratégias, atividades e materiais; o empenho, com uma atitude crítica, na definição e consecução dos objetivos gerais e das grandes opções do agrupamento (PEA, p. 12).

A turma que acompanhamos, de 11º ano de Humanidades, estava envolvida em alguns projetos extracurriculares com a professora Helena Neto. De destacar as atividades do programa Erasmus+, e o intercâmbio de estudantes oriundos da Lituânia e da Roménia. No início do ano, a turma acolheu um grupo de parceiros destes países, e em abril os alunos viajaram com a professora Helena Neto para a Lituânia, para uma semana de atividades dedicadas ao tema do multiculturalismo. Acompanhar as atividades do programa em ambiente não-formal, nas várias visitas de estudo e na organização de eventos, no arranque do ano letivo, permitiu-nos estabelecer uma relação de confiança e familiaridade com o grupo turma e a comunidade escolar que se revelaram frutíferas.

A turma incluía 18 alunos, com média de 16 anos de idade, 5 do sexo masculino - 1 destes racializado, descendente de mãe angolana -, e 13 do sexo feminino - 4 destas alunas eram racializadas, descendentes de pais cabo verdianos ou guineenses. Uma aluna estava sinalizada com Relatório Técnico-Pedagógico e era acompanhada no apoio individualizado e 8 alunos tinham medidas universais, incluindo apoio na sala de estudo. Dois alunos beneficiavam de Ação Social Escolar, com escalão A.

Numa lógica de auto-determinação, propusemos aos alunos que se definissem ou identificassem questões pertinentes em âmbito escolar. Guiados pela pergunta “Quem sou eu (na escola)?”, os alunos deviam refletir em torno deste questionário: Que perguntas, ou tipos de perguntas, achas que os professores deviam colocar aos alunos para os conhecerem melhor e prepararem as aulas? Indica algo que nenhum professor te perguntou e achas que te deviam

ter perguntado. Que informações acerca de ti consideras importantes que a professora de História conheça para melhor preparar as aulas? Pretendíamos colher elementos para um desenho de indicadores de contexto relevantes, a partir das definições dos alunos. Infelizmente, não tendo sido uma atividade para completar em sala de aula, estes alunos não responderam. Outras turmas sim.

Nas semanas de observação pudemos verificar os baixos resultados da generalidade dos alunos em testes padrão. A importância da aquisição e desenvolvimento de competências de literacia histórica e de construir uma forte percepção do poder de intervenção e transformação possibilitado pela História tornaram-se uma missão de maior responsabilidade.

3.2 Trabalho de Projeto: ler para escrever e compreender.

Sua pergunta faz-me lembrar de meu sonho de uma sociedade diferente, na qual dizer a palavra seja um direito fundamental e não simplesmente um hábito, no qual dizer a palavra seja o direito a tornar-se partícipe da decisão de transformar o mundo. (Freire e Macedo, 2011 |1987|, p. 63)

Nas primeiras reuniões do Núcleo de Estágio ficou decidido que trabalharia com a turma de 11º. ano, na disciplina de História A, o subdomínio “Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII”, o que implicava um trabalho longo, de cerca de 10 aulas, de 90’ cada. Seria suficiente, julguei, para desenvolver um projeto que permitisse aos alunos ganhar compreensão aprofundada sobre o modo de construção do conhecimento histórico, assim como uma apropriação deste processo de construção que se revelasse duradoura e com potencial de transferência, permitindo também o domínio de conhecimentos substantivos, relacionáveis e contextualizados, isto é, uma aprendizagem global significativa.

Para introduzir o tema, fizemos uma visita de estudo preparatória ao Museu do Dinheiro e Museu da Igreja de São Roque. No final, aproveitámos a oportunidade para ler excertos de *Sermão de Sto António aos peixes* (1654), de padre António Vieira, em colaboração com outra turma do 11º de Línguas e Humanidades e a disciplina de Português. Fizemo-lo ao pé da estátua do autor, no largo Trindade Coelho, interpretando coletivamente as palavras lidas, enquanto conversávamos brevemente acerca desta figura, do seu peso

literário contemporâneo e social coevo. A proposta pedagógica que desenvolvi usava a atualidade desta marca memorial na paisagem lisboeta para inquirir o passado. Antes, porém, de apresentar o desenho da proposta, é preciso referir brevemente as três componentes da literacia histórica crítica em causa - ler, escrever e debater -, tal como referido por Downey e Long: “the goal of historical literacy is to enable students to read history critically, to write thoughtfully, and to engage in meaningful discussions about the past” (Downey e Long, 2016).

Ler deve estar no centro de qualquer esforço de alfabetização radical, incluindo a leitura de suportes ou peças não escritas, mas não excluindo as escritas. “Ler a palavra e o mundo” (Freire e Macedo, 2011 [1987]) deve ser compreendido como um complexo de atos convergentes e, no seu entendimento radical ou crítico, atos transformadores. Esta relação íntima entre a alfabetização, o mundo experimentado, o mundo conhecido e o mundo transformado é central em Freire: “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contacto com o mundo” (Freire e Macedo, 2011 [1987]). Interessava-nos compreender como pode este entendimento de leitura e escrita ser trabalhado no âmbito disciplinar da história e do ensino de história.

O texto é em simultâneo uma das fontes comuns e tradicionais do estudo de história e uma das suas expressões científicas. Por isso, o contacto com a narrativa histórica e a fluência na leitura de textos historiográficos, devem ser contemplados num programa de literacia. A este nível, a disciplina de História encontra um duplo desafio. Primeiro, depende de um domínio linguístico, de capacidades de leitura e interpretação (em Português neste caso) que podem estar a montante da sua área específica. Depois, implica vocabulário distinto ou com significação nova¹⁸ e estruturas narrativas estranhas aos alunos. Como sublinham Downey e Long (2016), muitas das convenções literárias que os alunos esperam encontrar, estão ausentes no texto historiográfico. Por outro lado, as características deste último são precisamente aquilo que a história pode fornecer de único à formação integral do aluno, são a base do *historical thinking*. Uma vez adquirida a compreensão da estrutura de prova e argumentação do texto historiográfico, o aluno ganha um entendimento da sua subjetividade e do seu contexto que dificilmente lhe pode ser dado por outras disciplinas. Quando se adquire este entendimento, o olhar encontra o documento e os sujeitos que o escrevem a cada esquina.

¹⁸ Para explorar este tema, ver o relatório de Samara, 2023.

No campo disciplinar da história e do ensino de história, a leitura crítica tem lugar quando conseguimos validar a informação (respeitar o sistema de prova próprio da história), mas também quando compreendemos a posição relativa do enunciado e do enunciador (ler a argumentação no contexto da sua produção) e isto é válido para a fonte e para o texto historiográfico. Acresce a percepção sobre o que é a narrativa histórica e de que modo esta influencia as configurações políticas e sociais contemporâneas. Permitir que o aluno percorra o circuito do labor historiográfico, trabalhando a partir do inquérito e da resolução de problemas, facilita este processo de aprendizagem.

Para a leitura crítica precisamos ainda do confronto de perspectivas, da percepção da possibilidade de múltiplas narrativas, mas ancoradas na compreensão de estruturas desiguais de poder de enunciação. A narrativa histórica, no currículo nacional, carrega estas desigualdades, naquilo que vários autores já identificaram como a sub-representatividade de grupos minoritários ou não-dominantes, ou ainda, na conceptualização dos *Cultural Studies*, grupos subalternos. Nas palavras de Robert Stradling “The issue here is not so much one of truth as of fairness” (Stradling, 2003, p. 19), colocando-se a questão de como restituir visibilidade a “outros significantes”. A justiça aqui obriga-nos a uma operação que vá além da “exaltação da pluralidade” (Giroux, 2011 [1987]). Para Stradling, trata-se de introduzir níveis de “enquanto isso”, à estrutura sequencial e linear do “e depois...”. Esta tecitura mais complexa e rica permitiria apreender o cruzamento de narrativas e como umas influem nas outras¹⁹.

A minha experiência anterior em sala de aula, a leitura dos manuais²⁰, e a observação inicial do trabalho com estas turmas, criavam em mim uma desconfiança sobre o modo como a multiperspectiva era apresentada, ou uma intuição acerca dos seus limites. Aparentemente, duas fontes, com pontos de vista opostos, contribuiriam para cultivar esta percepção de complexidade e multiplicidade de caminhos. O resultado parecia-me mais paroquial: uns gostam e outros não, seria a ideia geral colhida. Os limites, julgo, e como já justifiquei, encontram-se nas Aprendizagens Essenciais e na metanarrativa aí insinuada. Era possível abordar pontos de vista opostos, sem beliscar a narrativa hegemónica. A esta intuição, acresceram outras duas perplexidades: a fonte histórica era usada para ilustrar um argumento

¹⁹ “The result is a richer and more complex account based on interlocking narratives which would show how the perspectives of the various parties not only changed or crystallized in response to circumstances but were also shaped by lack on information of where the others stood or what the others were doing.”, Stradling, 2003, pp 19-20.

²⁰ O manual adoptado era *Linhas da História*, da Areal Editores, da autoria de Alexandra Fortes, Fátima Freitas Gomes e José Fortes, 2022.

simples e previamente apresentado, surgindo sempre truncada; e os alunos tinham escasso acesso ao texto historiográfico ou de divulgação científica, a não ser no mesmo registo (excertos que ilustram o texto síntese do manual).

Daqui decorreu uma primeira consequência. Os alunos iriam ler um texto longo de divulgação científica, e trabalhá-lo a partir de um questionário desafiante e problematizador.

Regressando a Downey e Long, porque o texto é uma das bases e expressões do trabalho histórico, e porque escrever é aprender, esta componente deve receber igual atenção e cuidado num programa de literacia histórica crítica. A este respeito, a observação mostrava uma parca prática de escrita de texto original. Genericamente, as questões colocadas aos alunos em testes e outros exercícios orais ou escritos, direcionavam a resposta e exigiam pouca articulação ou interpretação de conhecimentos substantivos. Daqui decorreu uma segunda consequência: os alunos teriam de se envolver na criação de estruturas interpretativas e narrativas, enquanto parte da resolução do problema inicial²¹. Esta exigência, penso, aproxima-se da construção de uma estrutura utilizável referida por Peter Lee (Lee, 2006).

A terceira componente de um complexo de literacia histórica crítica - debater - deixamos para um ponto próprio, pois foi foco de uma atividade subsequente, desenvolvida em fevereiro.

De seguida, apresentamos a proposta de projeto implementada.

3.2.1 Desenvolvimento da proposta

O ponto de partida foi a elaboração de uma questão-problema que guiasse os alunos de forma compreensiva na construção de um entendimento acerca da formação do capitalismo comercial e do processo de globalização daí decorrente. No entanto, era fundamental introduzir uma nota de atual relevância que ajudasse os alunos na compreensão da importância de se estudar o passado (lendo e escrevendo) para escrever o futuro. O projeto chamou-se “Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.”. Os objetos de estudo eram cinco produtos coloniais (açúcar, café, cacau, tabaco e algodão), um globo e a imagem da estátua do padre António Vieira grafitada (“Descoloniza”, 2020).

²¹ A propósito da síntese como género interdisciplinar, Jorge, 2019.

A turma foi organizada em grupos e cada grupo seguiu a trajetória de um dos produtos coloniais para, no final, propôr uma resposta ao problema-desafio: Que relação existe entre estes objetos?

No cabeçalho do enunciado os alunos podiam consultar as Aprendizagens Essenciais, para facilitar a auto-regulação do processo de aprendizagem²².

O projeto incluía sete etapas:

#1 Pesquisa e tratamento de informação.

#2 Criação de materiais.

#3 Apresentação à turma.

#4 Comentário da apresentação de colegas.

#5 Auto e Heteroavaliação.

#6 Reflexão individual.

A primeira etapa partia da leitura cuidada de um texto base de divulgação científica para cada produto. Os textos foram selecionados tendo em conta a sua disponibilidade, a inteligibilidade dos capítulos recortados, a riqueza de informação substantiva, sobretudo em termos de marcadores geográficos e cronológicos, e a argumentação sólida e fidedigna²³.

Cada texto foi cortado ou reagrupado de maneira a equilibrar a sua extensão entre grupos, sem comprometer a integridade dos argumentos. Depois do acordo (e benevolência) da professora Helena Neto, concordámos em cerca de quinze páginas por grupo²⁴.

Para guiar a leitura, os alunos deviam consultar uma grelha de pesquisa com necessidades de informação e, para sistematizar este trabalho, os grupos teriam de elaborar uma ficha de leitura, seguindo as orientações que se encontravam no guião do projeto. Era pedido, ainda, que os grupos marcassem no planisfério da sala os locais referidos nos textos-base, por forma a mapear e visualizar os circuitos de produção, transformação e

²² Em anexo, pode consultar-se o guião que os alunos receberam (A.1.2). As datas inicialmente apontadas e que se podem ler à frente do cabeçalho de cada etapa, sofreram ajustes. As planificações em anexo (A.1.1) correspondem à versão final, implementada.

²³ Beckert, S. (2014). *Empire of Cotton - A Global History*, Nova Iorque: Borzoi Books; Goodman, J. (1994). *Tabacco in History*, Londres: Routledge; Morris, J. (2019). *Coffe - A global History*, s. l.: Reaktion Books; Moura, F. (2018). *Do Cacau ao Chocolate*, s.l.: Clube do Colecionador dos Correios; Schwarcz, L. M. & Starling, H. M. (2014). *Brasil: uma biografia*, São Paulo: Companhia das Letras.

²⁴ Três destes textos foram traduzidos para português por mim, com a ajuda de *software* de tradução. Embora o resultado não tenha a qualidade desejável de um material de trabalho em sala de aula, por este meio tornaram-se acessíveis aos alunos que de outro modo não teriam contacto com textos complexos sobre esta temática. Podem ler-se em anexo (A.1.3).

consumo de cada produto, assim como seguir os trajetos da mão de obra que sustentou a empreitada colonial e a formação do capitalismo comercial. No final da leitura, os grupos deviam identificar que informações lhes faltavam e fazer pesquisa suplementar. Para o efeito, foram fornecidos materiais de apoio, mas esperava-se que os grupos encontrassem outras fontes que colmatassem as lacunas identificadas.

Feita a ficha de leitura e a pesquisa suplementar, era pedido que cada grupo elaborasse um texto síntese, no qual se explicasse o papel do produto que estudaram nas transformações dos séculos XVII e XVIII, articulando os conceitos de capitalismo comercial, comércio triangular e tráfico negreiro. Esta proposta tinha como objetivo a articulação das informações colhidas (marcadores geográficos, marcadores temporais e sujeitos da história) com aqueles conceitos orientadores. Resolver este desafio, mantendo o foco num produto específico e na forma narrativa, equivaleria à construção de uma estrutura interpretativa e novo conhecimento pessoal, esperava.

Para a apresentação, os grupos deviam ainda criar um formato pequeno, de texto ou imagem (o equivalente à comunicação rápida das redes sociais), que remetesse para o problema-desafio inicial, a relação entre a grafitagem da estátua do padre António Vieira, o globo e o produto colonial.

Era ainda mandatário incluir duas imagens ou documentos históricos legendados e contextualizados, para alargar a relação textual dos alunos a formatos não escritos.

3.2.2 Implementação

Aula #1 (8 de novembro)

Pelo registo do sumário, os alunos sabiam que íamos estudar a formação económica europeia dos séculos XVII e XVIII e o faríamos no âmbito de um projeto chamado “Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais”.



No arranque do projeto levei para a sala quadro sacos de papel pardo e uma cana de açúcar, cada um dos sacos com um dos outros produtos que a turma iria estudar. Os produtos circularam pela sala, os alunos cheiraram-nos, mexeram-lhes, identificaram-nos. Fomos dialogando. Perguntei-lhes o que conheciam acerca dos produtos, onde eram cultivados, qual a sua origem, quando tinham

chegado à Europa, como tinham feito essas viagens, como eram consumidos hoje em dia. Eles, por seu turno, procuravam confirmar alguns conhecimentos (“É cacau, não é?”, “Stôra, isto é cana?”). Neste aquecimento, que pretendia estabelecer o tom cooperativo da relação com os alunos e elevar a curiosidade perante a proposta que lhes levava, um dos alunos lançou um comentário historicamente alicerçado para o espaço comum: “Oh, Carmen! Olha o nosso passado!”. Referia-se ao algodão. Eduardo tinha ascendência angolana.

De seguida, mostrei-lhes o globo. De novo, algumas questões, começando a complexificar o jogo inquiridor. O que associamos ao globo, de que forma pode o globo estar relacionado com estes produtos e com o seu passado? Este passo implicava uma operação interpretativa. Propusemos a “globalização”, enquanto ideia associada ao globo e à circulação dos produtos.

Por fim, introduzi um elemento contemporâneo, a fotografia de 2020 da estátua do padre António Vieira, em Lisboa, grafitada (“Descoloniza”). Como referido, tínhamos estado no largo Trindade Coelho no dia 4 de novembro, quatro dias antes, e falado brevemente sobre a data de construção da estátua, a sua simbologia. Na sala de aula, os alunos voltaram a referir algumas das ideias anteriormente avançadas, destacando-se a da proteção dos meninos ameríndios pela figura do padre, mas também algumas questões relativas ao protesto (grafitagem), incluindo a linguagem usada para nos referirmos à polémica (Eduardo questionou outro colega sobre o uso da palavra “vandalismo”. Sugeri um termo concorrente - “intervenção”). Esta troca inicial serviu para estimular a mobilização de conhecimentos prévios e ideias acerca do tema que iríamos tratar. O problema-desafio estava lançado: que relação existe entre estes objetos?

Após este exercício inicial, distribuí aos alunos uma folha com algumas questões que pretendiam fazer o levantamento de ideias prévias e conhecimentos substantivos. Aqui, foi notório algum embaraço dos alunos perante a dificuldade em responder às questões. Alguns tentaram procurar as respostas na internet, usando os telemóveis, outros referiram não ter tido professor de História durante o 3º ciclo, muitos alertavam, “Não sei!”. Quase todos ofereceram resistência à escrita desenvolvida. Os resultados, vi mais tarde, fora do olhar dos alunos, revelavam uma escassa apreensão de conhecimentos de anos anteriores ou uma forte dificuldade na sua mobilização e articulação²⁵. A análise destes resultados será feita mais adiante.

²⁵ Ver mapa conhecimentos pré e pós, nos anexos (A.1.8).

Finalmente, apresentei o guião do projeto com as suas tarefas e esclarecemos dúvidas iniciais. Nesta fase, reforçando-se que iríamos estudar a formação económica da Europa nos séculos XVII e XVIII, a aluna Carmen fez uma interjeição. Perguntei o que era e ela disse “É sempre a história da Europa”. Devolvendo-lhe a palavra, perguntei-lhe o que ela achava que deveria ser, ou que ela gostava que fosse. Carmen retorquiu que queria falar sobre África. Eu, talvez ilusoriamente, disse-lhe que sim, que se ela achava que devíamos falar sobre África, assim o faríamos. Aquilo que queria que ela guardasse era a convicção de que a sua objeção a estudar exclusivamente a Europa e a história nacional portuguesa tinha razão de ser, eu concordava com ela. Infelizmente, penso que falhei aqui, fiz uma promessa, criei uma expectativa que não cumpri.

Formaram-se os grupos e cada um destes ficou com um produto a seu cargo. Feita esta definição, entreguei a cada elemento do grupo o texto de divulgação científica dedicado ao seu produto que serviria de base ao trabalho. Os alunos organizaram-se e iniciaram a leitura.

Aula #2 (9 de novembro)

No dia seguinte, conhecíamos as tarefas e o projeto era novo. Apesar da extensão dos materiais de apoio, os alunos mantiveram-se concentrados na leitura, sublinhando os textos, trocando impressões com os colegas e comigo. Um dos grupos teve alguns percalços. Eduardo saiu da sala, voltou e teve um conflito com um dos colegas de grupo.²⁶

A meio da aula, interrompi o trabalho autónomo para referir alguns dos conceitos que os alunos já teriam encontrado ou iriam encontrar. Em diálogo com a turma partilhámos dificuldades sentidas e estratégias para as ultrapassar. Explicitei conceitos que os alunos teriam encontrado nos seus textos, ajudando-os a sistematizar a informação que iam recebendo. Assim, anotámos os circuitos de produção, transformação e consumo dos produtos coloniais, identificando igualmente a mão de obra usada nas plantações e como esta se transformou numa mercadoria chave, permitindo a acumulação capitalista do capitalismo comercial.

Aula #3 (10 de novembro)

²⁶ Este conflito prolongou-se pela aula seguinte, tendo reflexos durante todo o tempo do projeto. O aluno em causa manifesta um mal estar emocional e psicológico acentuado. Juntamente com a professora Helena Neto, oferecemos ao aluno a possibilidade de escolher outro grupo, o que ele rejeitou. Simetricamente, perguntámos ao colega visado se preferia ser integrado noutra grupo e este também optou por ficar no conjunto original.

A segunda aula de leitura de textos manteve o mesmo ritmo de trabalho. Fui circulando pela sala, comentando com os grupos o texto que liam e trabalhavam, perguntando acerca das suas dúvidas e dificuldades, ajudando a ultrapassá-las. Tive a preocupação de fazer estes contactos em diálogo e partindo sempre da demonstração daquilo que os alunos já sabem, mas talvez ainda não consigam relacionar e, sobretudo, verbalizar. Nesta fase, os alunos deveriam estar a criar o primeiro produto do projeto, uma ficha de leitura. Quase todos os grupos demonstraram estranheza perante a tarefa e dificuldade em identificar ideias-chave do texto ou em hierarquizar informação.

Em paralelo, a partir desta aula, os alunos iam afixando no planisfério da sala as zonas geográficas de referência para os seus produtos, tal como iam surgindo nos textos base. Cada grupo tinha uma cor diferenciadora. No final, poderíamos visualizar estas rotas cruzadas no mesmo documento partilhado, o planisfério da sala, destacando-se os locais de produção, transformação e consumo dos produtos aos quais acrescentaríamos as pessoas escravizadas retiradas ao continente africano como terceiro ponto e vértice do comércio triangular. As lógicas de dependência destes circuitos tornar-se-iam evidentes, esperava, formando assim a estrutura interpretativa a partir da qual as restantes informações se ajustariam.

Aula #4 (17 de novembro)

Após revermos o que já tinha sido feito em plenário, apresentei à turma a proposta de descritores de avaliação formativa da ficha de leitura, discutindo com os alunos os critérios desenhados. Respeitando a transparência que o processo de avaliação deve ter, julguei que estas indicações podiam orientar os esforços dos alunos no sentido daquilo que era esperado.

Um aspeto que tentei sublinhar foi o uso dos recursos disponíveis: como os alunos podiam consultar o manual para ver algumas definições de conceitos aí propostas; como deviam consultar o guião do projeto para saber que conceitos era esperado que dominassem; como as Aprendizagens Essenciais colocadas no cabeçalho do guião definem o conhecimento que deviam ser capazes de usar; como era recomendável a consulta dos restantes materiais indicados no guião do projeto. Julgo que nenhum dos alunos chegou a abrir as ligações propostas. No entanto, uma das alunas, Cláudia ouviu atentamente estas instruções.

Em conjunto negociámos e acordámos o calendário de entrega dos materiais.

O resto da aula teve um recorte tradicional. Procurei sistematizar os conceitos que nesta fase já deveriam ser familiares aos alunos - comércio triangular, tráfico de pessoas

escravizadas e capitalismo comercial. Alguns alunos acompanharam este trabalho, a maioria aborreceu-se.

Aula #5 (22 de novembro)

Nesta aula, procurei corresponder às expectativas de Carmen e levar uma perspectiva africana para o tema tratado, o da expansão do capitalismo comercial. Dada a sobrecarga dos alunos com as tarefas exigentes do projeto, escolhi um episódio do podcast *A nossa História*, com a historiadora Ângela Coutinho. Um recurso áudio, curto, mas rigoroso. Pareceu-me adequado. Possivelmente, este apontamento foi insuficiente, sobretudo porque não focava exatamente a história local, mas a integração de África ocidental na economia mundial, destacando o ano de 1600 como marco para a diáspora africana. Ouvimos o *podcast* com o apoio de slides onde anotei alguma informação útil, marcadores cronológicos e geográficos pelos quais a turma já tinha passado ao ler os diversos artigos. Este recurso também aborreceu os alunos.

Ao final do dia, como era habitual, recebia a reflexão da professora Helena Neto acerca da aula. Havia comentários positivos, mas no remate aquela dúvida: “Afinal onde é visível que estamos perante uma historiografia africana? Ou seja, quando lançamos um desafio, há que voltar a ele”.

Aula #6 (23 de novembro)

Neste dia fiquei sozinha com a turma. Todos os grupos titubearam perante o maior obstáculo encontrado até então, a produção de um texto síntese onde cada grupo explicasse o papel do seu produto nas transformações dos séculos XVII e XVIII, articulando ainda os conceitos centrais de capitalismo comercial, tráfico de pessoas escravizadas e comércio triangular Atlântico. Procurei incentivá-los a escrever algo, uma história sobre o que tinham aprendido, uma tentativa de explicar aquelas dinâmicas comerciais que tínhamos visto a partir dos seus produtos e do que agora sabiam acerca deles. Os grupos avançaram de modo desigual a partir daqui.

Numa fase em que todos os grupos deveriam ter entregue a ficha de leitura²⁷ eu tinha três fichas entregues, uma via classroom (cacau) e duas em mãos (tabaco e café). A ficha do

²⁷ Ver as fichas em anexo, assim como a avaliação formativa devolvida aos alunos (Anexos A.1.5).

grupo do açúcar foi entregue incompleta, por lapso, e a do algodão sofria nova peripécia a cada dia.

Este último grupo (algodão), onde tinham surgido conflitos, dispersou-se. Dividiram a leitura do texto inicial e sofreram vários reveses de organização. Um dia, um dos elementos não levou a sua parte da ficha de leitura, outro dia deixaram o trabalho na sala de aula. Neste dia, 23 de novembro, Eduardo estava isolado a fazer o texto síntese. A cooperação foi dolorosa, do princípio ao fim. Além das relações pessoais nodosas, a estratégia inicial de divisão da leitura do texto mostrou-se ineficaz. Por um lado, nenhum dos elementos do grupo detinha a visão de conjunto. Por outro lado, dificuldades individuais extremas teriam ficado diluídas num trabalho cooperativo. Aqui não eram contornáveis, a não ser elidindo a entrega. Por este ou outro motivo, nunca recebi a ficha de leitura do grupo.

O grupo do café foi metucioso na organização do trabalho, cada elemento ficou encarregue de um dos critérios da ficha de leitura e todos cumpriram a sua parte. Repare-se como a estratégia do grupo do café foi distinta da do algodão. Todas as alunas (eram quatro) liam o texto na íntegra, cada uma com a preocupação de identificar um determinado aspeto, fosse a cronologia, fossem marcadores geográficos, conceitos e instituições, ou ideias-chave. Nesta aula, Cláudia procurava ambientar-se com os três conceitos chave necessários para fazer o texto síntese e os restantes elementos do grupo terminaram a ficha de leitura. Foi aqui que Cláudia me surpreendeu, quando mostrou o que tinha feito, um levantamento de indícios no texto historiográfico de cada conceito elencado nas Aprendizagens Essenciais. Acrescente-se que esta aluna e outra colega do mesmo grupo, Celeste, não estavam inscritas na disciplina. Tinham pedido a mudança de curso, de Ciências e Tecnologias para Línguas e Humanidades. Frequentavam as aulas da professora Helena Neto para se habilitarem a fazer o exame de equivalência à frequência.

Os restantes três grupos avançavam lentamente. O grupo do açúcar, um grupo pequeno, de apenas três alunas, teve o infortúnio de a mais ativa das alunas ter faltado duas aulas sucessivas. O grupo do tabaco revelava desmotivação, apesar de manter um esforço por cumprir as tarefas atempadamente. O grupo do cacau, também com três elementos, cumpria o pedido com parcimónia.

Aula #7 (24 de novembro)

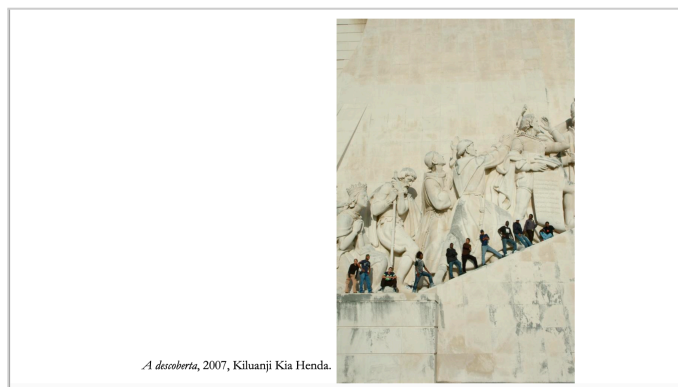
Com a presença da professora Helena na sala, tentei, de novo, regressar à questão da historiografia decolonial. Fi-lo, não focando a história local - para isso não estava preparada e não o consegui integrar na lógica do projeto desenhado -, mas levando à turma o problema a partir da contemporaneidade e de lugares de memória. Algo que mais tarde recuperaria com a estátua do padre António Vieira enquanto objeto de debate.

No quadro, projetei a pergunta: O que pode ser uma perspectiva “africana” ou afrodescendente sobre este período? E os três conceitos centrais que trabalhávamos (comércio triangular, tráfico de pessoas escravizadas e capitalismo comercial).

Com o apoio de imagens projetadas fomos dialogando, levantando problemas, lendo em conjunto algumas inscrições em espaço público. Procurei guiar os alunos em direção a novas perguntas, a propostas de problematização. Que história é esta representada no espaço público? Que protagonismos? Que sentidos? Quem os inscreveu?



Como é que isto muda, se adicionarmos novas camadas? Que novos sentidos? Porquê reescrever a História? Quem a reescreve?



A memória da escravatura é a memória de um crime, de dor. Será apenas uma memória de cativo? Pode ser memória de resistência e de libertação? Pode uma história subalterna devolver poder?²⁸ (Brazelton, 2021).



Na paisagem portuguesa, lisboeta, onde lemos estas inscrições? Retornando ao nosso tema de projeto, porquê representar a plantação?



Fechando, proponha duas formas de cumprir aquele desiderato inicial. A perspetiva afrodescendente poderia multiplicar-se em, pelo menos, duas linhas de preocupações: estudar a perspetiva de povos/ pessoas escravizadas no passado, e estudar os impactos do tráfico na prosperidade europeia/ ocidental. O nosso projeto, esperava, oferecia esta última ligação.

Já em casa recebia a feliz sentença: “Muito bom, solidez científica e atualizada, especialmente na perspetiva da história sob o olhar da historiografia africana”. No entanto, Carmen faltara à aula.

²⁸ Esta mudança de foco era fundamental para não reforçar o “currículo de dor”: “When the social studies curriculum is constrained solely to the discussion of Black suffering without an emphasis on agency ..., the history of slavery comes to form something of an epistemological trap - that is, knowledge of slavery appears to only reveal a historical connection to suffering rather than freedom.” (Brazelton, 2021, p. 58).

Aula #8 (30 de novembro)

No dia anterior, dia 29, faltei à aula por doença de uma filha menor. Falei com os alunos por chamada telefônica, com a professora Helena Neto presente na sala, e partilhei os descritores do texto síntese online. O ritmo de trabalho dos alunos impedia um acompanhamento esmerado de cada etapa. Em simultâneo, a turma dava mostras de cansaço.

Neste dia, o grupo do tabaco faltou. A professora Helena Neto não poderia estar presente e eu avisei tardiamente a turma que iria trabalhar com eles. Na sala, fiz o levantamento junto de cada grupo do trabalho realizado e de como estavam a organizar as tarefas futuras. De acordo com o calendário negociado, os grupos deveriam entregar o texto síntese neste dia e fazer a apresentação final do trabalho na semana seguinte. Aproveitei para reforçar em todos os grupos presentes o mérito do trabalho que estavam a desenvolver, o quanto as tarefas eram exigentes e como eles procuravam corresponder-lhes. Tentei assegurar-lhes que as dificuldades que temos não são obstáculos intransponíveis, mas que é preciso manifestá-las na prática, colocá-las visíveis para podermos dar-lhes resposta. Disse-lhes que tinha grandes expectativas.

Alguns dos grupos dividiram-se. Uns elementos preparavam o texto síntese, outros a apresentação.

Em todos os casos era notório o sofrimento dos grupos perante a folha em branco e a tarefa de escrita de um texto original, o texto síntese.

Os grupos do café e do tabaco não entregaram. Eduardo escreveu sozinho a proposta do algodão e submeteu-a sem que o grupo a lesse, no dia 26 de novembro. Eduardo tem um raciocínio interpretativo, mas é incoerente na expressão e até desconexo. Quando li a sua proposta, aconselhei-o a partilhar e rever o trabalho com o grupo. Tal nunca aconteceu.

O grupo do cacau cumpriu a tarefa, mas quando esta se revelou trabalhosa, abandonaram os esforços criativos e plagiaram a informação a partir de vários sites. Entregaram no dia 1 de dezembro. Ficaram zangados com a minha recusa em aceitar o texto. Depois de conversar com eles e de gerirmos as nossas frustrações, reescreveram o trabalho. O resultado era ainda pobre, mas esta interação permitiu estabelecer confiança com os alunos. Visivelmente interessada em fazer o que era pedido, Ana pediu ajuda. Mais tarde, este foi o único grupo que submeteu a sua apresentação antes do dia e pediu uma leitura comentada, o que fiz.

No grupo do açúcar foi Isabel quem escreveu a proposta, embora não à revelia das colegas, e o resultado ficava muito aquém do interesse que a própria manifestava em todas as aulas. As informações eram pobres e o texto sem estrutura interpretativa ou descritiva. Este trabalho foi entregue no dia 5 de dezembro.

No dia 30, coloquei online os descritores de avaliação das apresentações. No dia 1 de dezembro coloquei online as avaliações formativas das fichas de leitura. No dia 5 de dezembro os alunos pediram mais um dia para preparar as suas apresentações. Acedemos.

Aula #9 (7 de dezembro)

Chegado o dia de fechar o projeto, os grupos iriam apresentar aos colegas o seu trabalho. Cada grupo ficava encarregue de comentar a apresentação de outro grupo e de avaliar o trabalho dos colegas seguindo a tabela com os descritores. Foi aqui que todo o esforço, o cansaço, a frustração que sentíamos coletivamente se dissipou. Os alunos foram extraordinários na tarefa de escutar atentamente os colegas, criticar construtivamente o trabalho alheio, colocar questões oportunas. Todas as apresentações revelaram, no mínimo, esse esforço por corresponder a um padrão de empenho, ainda que o resultado tenha sido desigual. No conjunto, esta aula foi enriquecedora para todos os presentes. Além dos comentários dados na aula, sempre em modo dialogante, os alunos receberam a avaliação com comentário escrito no dia 20 de dezembro²⁹.

3.2.3 Análise de resultados

O sabor deixado por este projeto foi agridoce.

Algumas iniciativas falharam. Os alunos marcaram no planisfério da sala a geografia significativa dos seus produtos. Não legendamos, não revisitamos, a sua utilidade foi subaproveitada³⁰. Este elemento, que pretendia servir de apoio visual à investigação dos alunos, acabou por não cumprir plenamente os objetivos definidos.

No final de cada aula, os grupos deviam entregar um relatório sucinto, mas descritivo, com o ponto de situação do trabalho feito e por fazer, a organização de tarefas e uma

²⁹ Consultar nos anexos as apresentações dos alunos e o respetivo retorno, com avaliação formativa e sumativa (Anexos A.1.7).

³⁰ Foi uma falha na planificação. Deveria ter incluído a legendagem como parte integrada das tarefas, com calendarização.

autoavaliação qualitativa da prestação no dia. Estes relatórios foram demasiado lacónicos para terem expressão enquanto instrumento de autorregulação.

Eu deveria ter garantido que os alunos viam, ouviam e liam outros recursos e não o consegui gerir. Tornou-se evidente que o ritmo do projeto beneficiaria de etapas mais curtas, incluindo aqui a oportunidade do retorno atempado aos alunos. Textos menores teriam possibilitado isto. Um guião com menos detalhe também. Talvez um exercício rápido tivesse permitido regressar e repetir, ou, por exemplo, fazer uma ficha de leitura em conjunto, um texto síntese também.

Por outro lado, os alunos passam os olhos por vários textos e fontes truncados. As diversas tarefas que executam não têm grande relação entre si, são uma coleção de atividades. Eu queria, achava imprescindível, colocá-los em contacto com a narrativa histórica e não pedaços e vislumbres desta. Pensava e penso que apenas um trabalho que inclua uma rica problematização e autonomia na construção de uma resposta, pode despertar os alunos para a especificidade da construção do conhecimento histórico. Sem esta exigência julgo que replicamos atividades descuidando a estrutura interpretativa, como referia Peter Lee. Ainda que alguns exercícios possam, com certeza, melhorar as capacidades de escrita e leitura, a literacia histórica é obliterada. Como esperar operações complexas se os alunos não são expostos à complexidade (na sala de aula)? Ademais, o texto truncado, despido do seu contexto, será inteligível? Será a sua interpretação uma operação acessível? Não será antes a fonte usada para ilustrar uma síntese já preparada?

Não será paternalista considerar um texto de divulgação científica excessivo para pessoas de 14/16 anos? Diria que a condição para o fazer é acompanhar de perto os alunos, com constante reforço positivo e retorno de qualidade. Se eles correm e transpiram, o professor deve mostrar que corre e transpira ao seu lado, que acompanha e ampara cada dificuldade demonstrada.

Além dos materiais produzidos pelos alunos e que analisaremos qualitativamente, aplicamos o mesmo questionário no início e no final do projeto, para podermos fazer o mapeamento das aprendizagens feitas. Fizemos ainda um inquérito por questionário focando a auto e heteroavaliação do projeto. Vamos começar por analisar os dados tratados deste último questionário³¹.

³¹ Ver anexos (A.1.9 e A.1.10 e A.1.11).

A maioria dos alunos considerou o guião do projeto bastante claro (Tabela 1), sendo que apenas um aluno avaliou a clareza do guião negativamente. As dúvidas foram com muita frequência esclarecidas com os elementos do grupo (10 sempre e 4 quase sempre) (Tabela 3), o que pode ser expressão do trabalho cooperativo que se pretendeu estimular. Ainda assim, o recurso à professora para esclarecimento de dúvidas foi significativo (4 sempre e 7 quase sempre)(Tabela 2). Quando cruzamos este dado com a disponibilidade da professora para esclarecer dúvidas (15 sempre) (Tabela 22) e com a capacidade de esclarecimento da mesma (5 muito esclarecedora e 10 esclarecedora) (Tabela 21), temos uma aparente confirmação do reforço do trabalho autónomo e da partilha entre pares.

Na avaliação global do projeto e do envolvimento com o mesmo, 13 alunos disseram-se quase sempre empenhados (Tabela 11). A maioria gostou do projeto (4 alunos, muito e 4 alunos, suficientemente), embora a margem comparativamente aos indiferentes tenha sido escassa (7 alunos, neutros) (Tabela 16). Quando pedidos para adjectivar o projeto, 15 adjectivos focaram a exigência do projeto (4 exigente, 4 cansativo, 2 trabalhoso, 2 desafiante, 1 árduo e 1 exaustivo). Um aluno, considerou-o confuso. Alguns adjectivos focaram o carácter inovador do projeto (2 inspirador, 1 diferente e 1 criativo). A maioria dos adjectivos apontou para a relevância (8 interessante, 6 informativo, 4 útil, 3 educativo, 1 cultural e 1 relevante) e, finalmente, uma minoria de adjectivos podem ser agrupados sob a categoria de comunicação (1 interativo, 1 comunicativo e 1 diversificado) (Tabela 15).

Quando analisamos com maior detalhe a relevância do projeto, podemos focar dois vetores: as aprendizagens, em termos de progressão de conhecimento histórico, e a relação com o presente ou a sua possível mobilização (consciência histórica). Assim, na percepção dos alunos, o projeto facilitou a aprendizagem do tema “Triunfo do Estado e dinâmicas económicas do séc. XVII-XVIII”, embora a maioria dos alunos tenha optado por uma classificação neutra (3 muito, 4 suficiente, 8 neutro) (Tabela 17). Quando solicitados a referir conceitos históricos estudados, os conceitos mais referidos foram o comércio triangular (15 alunos), balança comercial (10 alunos) e tráfico de pessoas escravizadas (6 alunos), seguido de capitalismo comercial (4 alunos) (Tabela 18). Quando perguntados se consideravam estar mais informados para participar num debate sobre o tráfico de pessoas escravizadas, a maioria ajuizou-se positivamente, com 5 alunos a considerarem-se bastante mais informados, 7 suficientemente informados e 2 neutros. Um aluno considerou não estar mais informado após o projeto e capaz de participar num debate sobre o tema (Tabela 19). Quando indagados sobre a relação com o presente, um aluno negou existir alguma, e outro aluno avançou com

uma ideia alternativa ao conhecimento científico (“sim, porque hoje em dia há um grande consumo de café e isso é bom para a economia”). Apesar de 14 alunos julgarem existir uma relação entre o tema estudado e o presente, nenhum avançou com uma justificação histórica coerente. Algumas ideias aproximadas merecem referência, como aquelas que remetem para a escravatura (“sim, porque hoje em dia os assuntos da escravatura, por exemplo, vêm muito à tona.” e “sim, relaciona-se um pouco com a economia de hoje, mais quando se fala sobre a escravatura e os países colonizados”). Uma destas ideias aproximadas remete para a permanência do sexismo e a sua transversalidade (“sim, como por exemplo o sexismo no comércio do café, no geral, e na economia também e a grande presença em todo o mundo”). A maioria das respostas mobiliza o produto estudado pelo grupo, procurando inferir processos mais vastos a partir do caso analisado (Tabela 20).

Antes de entrarmos na análise das maiores dificuldades manifestadas pelo grupo-turma e de uma breve reflexão acerca destas, vamos dar atenção a uma aluna que combinou o maior número de classificações negativas na avaliação do projeto. A aluna em causa manifestava pouca autonomia de trabalho, timidez e escassa iniciativa no diálogo com a professora. Um dos elementos do grupo faltou, justificadamente, durante duas sessões e essa ausência tornou evidente a dificuldade desta aluna em avançar na sua ausência. Um terceiro elemento, menos tímido, também estava menos ativamente envolvido no desenvolvimento do projeto. Analisando as respostas ao questionário, julgo não ter atendido às necessidades específicas desta aluna que, apesar de não estar sinalizada, deveria ter recebido acomodações e ter tido um seguimento mais próximo e orientado. Os sinais estavam lá. Esta aluna foi neutra na classificação da clareza do guião, embora o tenha consultado com alguma frequência ao longo do projeto. Admitiu quase nunca ter recorrido à professora para esclarecer as dúvidas e sempre ao grupo de trabalho. Apesar das dificuldades apontadas serem comuns ao resto da turma, a aluna explicita como estratégia o diálogo com o grupo. Diz ter estado suficientemente empenhada, mas desmotivada, mantendo, aliás, o grau de desmotivação que tinha relativamente à disciplina de História. Como único comportamento e atitude perante a disciplina, identificou a consulta de toda a informação ao seu dispor antes de pedir ajuda. Retrospectivamente, esta opção diz menos acerca da capacidade de auto-regulação da aluna e mais sobre a dificuldade de estabelecer o contacto com a professora e os pares, e pedir apoio. Foi esta a aluna que classificou o projeto como confuso, embora também interessante e informativo. O tempo empregue não facilitou, nem dificultou a aprendizagem do tema em estudo, as aulas de exposição também foram neutras na facilitação

da compreensão. Não obstante a disponibilidade reconhecida à professora, e algum grau de capacidade de esclarecimento, o processo ignorou as necessidades específicas desta aluna. Uma auscultação semelhante, intermédia, teria permitido ajustar a estratégia e mobilizar recursos complementares, incluindo tutorias. A atestar as dificuldades no processo de aprendizagem, a aluna só conseguiu referir dois conceitos históricos, um deles de modo aproximado (balança económica) e, apesar de considerar existir uma relação entre o tema estudado e o presente, só conseguiu referir a continuidade relativa ao consumo generalizado dos produtos analisados. Finalmente, julgou não estar mais preparada para participar num debate sobre o tema do tráfico de pessoas escravizadas. Embora o resultado final do grupo, e a sua classificação, tenham sido positivos, o impacto do projeto nesta aluna, claramente, não o foi.

As maiores dificuldades manifestadas ao longo do projeto coincidiram com a avaliação que os alunos fizeram: compreender um texto de divulgação científica, interpretar e seleccionar informação relevante, produzir textos síntese. Em suma, competências relacionadas com literacia e, necessariamente, literacia histórica.

A escrita do texto síntese foi referida por 12 alunos como uma das tarefas mais difíceis do projeto, seguida da ficha de leitura, por 5 alunos. Apenas 3 seleccionaram a leitura do artigo como uma tarefa difícil (Tabela 6). A suavidade do curso das sessões de leitura reforçam esta avaliação: a leitura em si não foi um obstáculo, a seleção de informação relevante sim. Agrupando as respostas à pergunta aberta sobre quais teriam sido as dificuldades concretas sentidas, 6 alunos remeteram para esta operação, que implica a compreensão global do texto, mas também do modo como o mesmo mobiliza internamente a prova histórica e constrói argumentos históricos. Alguns alunos mencionaram, associada a esta dificuldade, a quantidade de informação que tiveram de gerir (3 alunos), incluindo as datas (Tabela 7).

A conceção do projeto antecipava dificuldades e também um tempo por sessão para partilha entre pares das estratégias mobilizadas para as ultrapassar, como modo de reforço positivo (temos dificuldades, podemos ultrapassá-las, é mais fácil em conjunto). Agrupando as respostas à pergunta aberta sobre como tinham os alunos ultrapassado as dificuldades sentidas, 7 alunos remeteram para o apoio das professoras, 3 para o apoio do grupo e 3 para a releitura do texto (Tabela 8).

Os dados recolhidos da análise do mapa de conhecimentos, reforçam a tendência apontada até aqui: apesar de se notar progressão na compreensão histórica e na consciência histórica, a maioria dos alunos ficou num patamar de conhecimentos aproximados ou de senso comum, e o domínio da escrita de texto médio ou longo representa um obstáculo ao aprofundamento e apropriação de conhecimentos científicos na área da História. Mas há notas positivas.

Quando solicitados “**Define** monopólio no contexto dos impérios marítimos da época Moderna ou **escreve** uma frase aplicando o conceito no mesmo contexto”, no dia 8 de novembro, 2 alunos escreveram uma frase completa, e 3 alunos escreveram uma palavra (“comércio”). No dia 14 de dezembro, 12 alunos avançaram com uma resposta.

Se pedido “**Reflete** acerca do problema-desafio do projeto *Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais* e **propõe** uma relação entre os produtos - cana de açúcar, cacau, café, tabaco ou algodão -, o globo e a imagem do padre António Vieira grafitada”, no dia 8 de novembro, 3 alunos propuseram uma interpretação. No dia 14 de dezembro, 11 alunos escreveram algo.

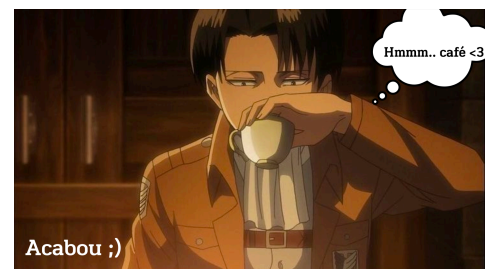
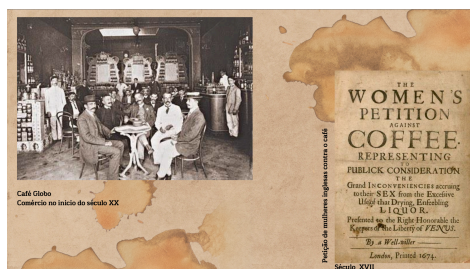
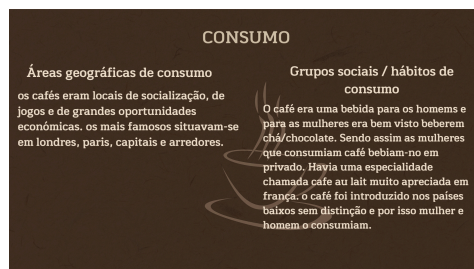
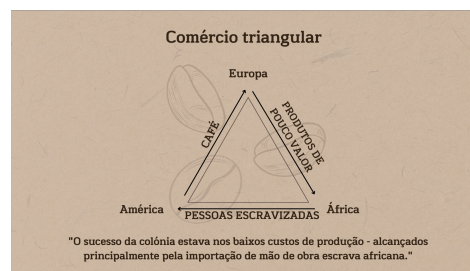
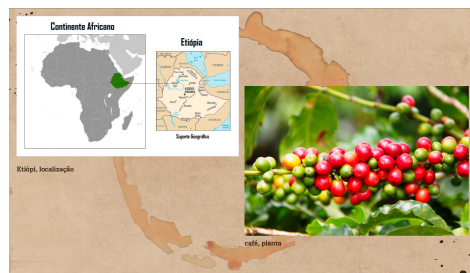
O facto de haver mais alunos a arriscar uma resposta não deve ser menorizado. Quando aplicámos o questionário a primeira vez, o embaraço perante a impossibilidade de responder às questões foi notório, a ponto de alguns alunos tentarem obter respostas por consulta. No mínimo, estabeleceu-se uma relação de confiança com a professora e reforçou-se a auto-confiança dos alunos. São condições para práticas dialógicas e para a eficácia de situações pedagógicas colaborativas.

Quanto à qualidade, registam-se duas respostas coerentes, que articulam a informação numa ideia de processo histórico e a relacionam com uma problemática contemporânea. Destaca-se a seguinte:

“Este projeto consistiu no uso de trabalhos em grupo e o uso de produtos para podermos entender todo o comércio feito nos séculos XVI, XVII e XVIII. Todo este comércio fez o mundo mudar e acelerar, levando no futuro até a uma revolução industrial. Os produtos cana de açúcar, cacau, café, tabaco e algodão, estão relacionados com o comércio triangular, entre a América e África, as colónias, e a Europa, onde estavam as metrópoles. O globo representa a unificação do mundo e a estátua do padre António Vieira grafitada representa a revolta das pessoas ao relembrar acontecimentos passados como a escravatura.”

Não obstante a progressão lenta - penso que podemos exprimi-la em medida temporal - da maioria dos alunos, as apresentações preparadas pelos grupos e a seriedade com que

tomaram estas tarefas devem ser valorizadas. Damos como exemplo o trabalho final do grupo que seguiu de modo mais rigoroso as etapas propostas no guião de projeto, o grupo do café³².



A qualidade desta apresentação, com escassas imprecisões, foi notável. Destaca-se a mobilização de imagens, como documento e fonte histórica, e como elemento de significação, mobilizado no reforço de argumentos e da exposição oral. O slide com a ilustração do comércio triangular serviu de apoio à articulação dos conceitos históricos estudados, sem falhas, merecendo especial menção a citação (incompleta) do texto estudado. Por fim, a introdução de um referente da cultura próxima das alunas - não é esta uma marca de transferência significativa de conhecimentos?

Este grupo, registou uma das respostas mais coerentes e aproximadas ao conhecimento histórico para a questão-problema do projeto:

“Todos estes produtos e a imagem de António Vieira refletem as primeiras trocas globais (globalização) de produtos comercializados internacionalmente, detendo grande valor económico, gerando fortunas. Para atender à grande procura mundial teve de haver mão de obra escravizada para dar grandes produções e grandes lucros, porque o escravo não era pago. A imagem de António Vieira grafitada

³² Para maiores detalhes, consultar os trabalhos e a respetiva avaliação formativa.

representa o protesto contra o colonialismo português e contra a escravização de pessoas utilizadas nas colónias.”

Outra menos coerente:

“A relação entre o banco com os produtos é que os países conseguiam aumentar a sua economia e isso ajudou muito os bancos. Começaram a usar muito a estratégia de monopólio e o capitalismo para com isso aumentarem a sua economia e também o valor do produto (quanto mais ele fosse transformado mais caro é). E associando isto tudo com o padre António Vieira é que a estátua pode ter vários significados, alguns podem ser bons e outros maus. Como por exemplo o padre querer proteger os direitos dos índios pode ser visto de diferentes maneiras, um deles é querer venerizar os portugueses pelos descobrimentos e tudo de mal que eles fizeram às pessoas escravizadas e certo é que ele queria mesmo ajudá-los.”

Uma coerente, mas incompleta:

“Os produtos (cana de açúcar, cacau, café, tabaco e algodão) eram produzidos na América, produzidos pela mão de obra escrava africana. Pde. António Vieira defendia a liberdade das pessoas escravizadas, era contra a escravatura.”

E, finalmente, uma resposta sucinta, mas que revela grande sensibilidade na expressão do nexó histórico:

“A relação entre estes produtos eram as pessoas escravizadas, tal como é presente na imagem do padre António Vieira que estava com os meninos, índios, contra a escravidão, defendendo a liberdade.”

Vamos deixar que este sucesso relativo nos leve à próxima atividade.

3.3 Debate: discutir para escrever e agir

De início, sabia que era preciso trazer a discussão histórica para a contemporaneidade, permitindo aos alunos a compreensão auto-demonstrada da utilidade do conhecimento histórico para uma intervenção cívica crítica e informada, assim como da relevância do estudo do passado para definirmos a nossa posição ontológica no presente e num futuro comum perspectivado. Julgava ainda imprescindível proporcionar aos alunos um diálogo real com interlocutores académicos e com presença no espaço público, para que experimentassem o poder de intervenção que o conhecimento histórico nos dá. O debate exigente, rigoroso e real impunha-se, para reforçar o trabalho anterior e as competências desejadas.

Ler, escrever e discutir devem ser integrantes do processo de aprendizagem em literacia histórica, entendendo-se o debate como uma “conversa consequente” (Schell e

Fisher, 2007). Consequente porque convida a ouvir com cuidado, a citar com rigor e a aplicar métodos de razoabilidade próprios da disciplina (Downey e Long, 2016). Foi com esta intenção que desenhámos a proposta seguinte.

3.3.1 Desenho da proposta

À semelhança da dinâmica de trabalho colaborativa e ativa pensada para o projeto, também aqui o grupo-turma trabalhou em grupos de formação voluntária e autonomamente. Alguns elementos optaram por laborar sozinhos e não nos opusemos. Fornecemos a cada grupo um dossier de materiais impressos a propósito de um tema polémico, que ia puxar o fio do tempo ao projeto anterior: a grafítagem da estátua do x António Vieira, em 2020. De novo, considerámos imprescindível a leitura de textos não adaptados, com a diferença de estes serem constitutivos de uma discussão que ocorreu na esfera pública e, portanto, serem materiais de fácil acesso, ao dispôr de todos, e serem formadores de opinião (artigos de opinião com posições controversas, tomadas de posição oficiais de entidades públicas, artigos curtos de autoria académica). Para desenvolver competências de leitura e interpretação de imagens, coligimos igualmente fotografias, a maioria remetendo para o espaço urbano memorial. Incluímos ainda poesia e música, para diversificar os materiais pedagógicos, mas sobretudo para demonstrar como o passado é convocado e problematizado de modo constante em produções culturais.

Esta atividade foi feita em dois tempo. Num primeiro momento, num debate interno, entre os elementos da turma, e num segundo momento, num debate dinamizado pelos alunos, aberto à comunidade escolar, com interlocutores da academia. A oportunidade surgiu em articulação com Cidadania e Desenvolvimento, área curricular transversal, combinada com a ausência justificada da professora cooperante, durante uma semana. Pudemos, de novo, beneficiar de tempo para estudar, interpretar, discutir, e preparar um debate consequente.

3.3.2 Implementação

Aula #1 (31 de janeiro)

Na sessão de arranque de preparação para o debate, lançava-se uma questão desafiante e orientadora de toda a atividade, no registo do sumário - História e Cidadania: o estudo do passado pode ajudar a democratizar as sociedades?

Para começar a pensar a relação entre o conhecimento histórico, as representações históricas, a memória e a intervenção pública, propusemos um diálogo orientado. Começamos por ouvir a música de Ben Harper, “We need to talk about it” (2022), que convoca a memória dolorosa da escravatura e a necessidade de fazer um debate sobre este passado fraturante e as heranças do presente (*What does it say about now?*).

Criado o ambiente de participação que se desejava, partimos para a exploração das diferenças entre opinião e pensamento crítico. Os alunos preencheram uma Jamboard que pretendia aferir as suas concepções, relativamente a três questões sucessivas. Primeira, “o que é uma opinião?”. Segunda, “o que é uma opinião informada?”. Terceira, “o que é o pensamento crítico?”.



A crescente dificuldade na definição destes conceitos compostos era evidente, mas cumpria o objetivo antecipado: atentar nas distinções, para reforçar a responsabilidade que temos quando intervimos no espaço público. Para tanto, e na sequência, projetei um slide com a primeira pergunta para, depois, analisar com os alunos uma notícia do jornal *Público*, de 27 de janeiro de 2023. Esta peça divulgava os resultados de um inquérito efetuado a militantes do partido político Chega, e versava as percepções sobre “raça” e imigração. Projetei três gráficos. O primeiro mostrava a concordância ou não com a afirmação “Há raças ou grupos étnicos que são, por natureza, mais trabalhadores do que outros.”. Para surpresa e desconforto dos alunos, 73% dos inquiridos concordavam e 12% nem concordavam, nem discordavam. Depois, a afirmação “Há raças ou grupos étnicos que são, por natureza, menos inteligentes do que outros”, e de novo aqui a expressão dos números era assombrosa aos olhos dos alunos,

31% dos inquiridos concordavam e 22% nem concordavam, nem discordavam. Finalmente, a afirmação “Os imigrantes aumentam a taxa de criminalidade em Portugal” e o peso da opinião: 63% concordavam com a afirmação e 26% nem concordavam, nem discordavam. Após desconstruir com os alunos estas percepções, usámos este indutor para estabelecer a transição para o conceito mais complexo e exigente de opinião informada e pensamento crítico. Finalmente, um slide mostrava a fotografia da estátua do padre António Vieira, em Lisboa, e uma pergunta associada: A forma como representamos o passado colonial no espaço público tem influência nestas percepções? A discussão com a turma foi muito participada.

Finalmente, introduzi a proposta de trabalho, com o enunciado, os materiais, a calendarização e os interlocutores convidados para o debate externo. Os alunos organizaram-se em grupos e começaram a trabalhar, ativamente, na distribuição dos materiais, na sua leitura e interpretação. Desta sessão, destacam-se três notas de campo. Os dois alunos que evidenciaram maiores dificuldades no diálogo com os pares, durante o projeto anterior, optaram por trabalhar sozinhos. Um grupo, que incluía duas alunas racializadas, a Carmen e a Bruna, não participaram na discussão inicial. Quando me aproximei do grupo, uma terceira aluna, Cristina, disse que preferiam debater outros temas, como por exemplo o aborto. Manifestei o meu acordo, quanto à relevância da proposta, mas não chegámos a ter oportunidade de o realizar. Seria, eventualmente, um tema oportuno para um trabalho de articulação curricular no 12º ano, cruzando a história contemporânea e os direitos reprodutivos da mulher. No final da aula, encontrei este grupo no exterior e tentei perceber a causa da desmotivação. A resposta das alunas foi cordial, dizendo que era um sentimento geral, não exclusivo, nem motivado pela disciplina de História. A terceira observação foi a divisão de opiniões no seio de um dos grupos, protagonizada por uma aluna racializada e muito empenhada na discussão, Cláudia, e João, um aluno não racializado. Tentei apoiar a divergência, no sentido de explicar que o objetivo do debate não era o consenso à partida, mas sim a criação de um espaço democrático para confronto ordenado de perspectivas informadas. Este grupo acabou por se dividir.

Aula #2 (1 de fevereiro)

Para esta sessão, tinha planeado fazer a leitura partilhada de um dos textos do dossier de materiais, “O crepúsculo da representação canónica”, de Miriam Thaler, publicado no site *ReMapping Memories*, por ser o texto mais longo e mais complexo do conjunto proposto.

Sendo uma aula de ritmo lento, com uma tarefa que implicava perseverança, concentração e a insistência em atividades para as quais os alunos revelavam dificuldades, como a compreensão e interpretação de textos, a nota geral foi a de uma escassa participação. Propusemos à turma criar um glossário comum que íamos preenchendo à medida que íamos esclarecendo vocabulário menos familiar. Nenhum aluno inseriu entradas. Duas das alunas, Carmen e Melissa, não participaram do exercício de leitura e interpretação comum. Eduardo, João e Cláudia, estiveram muito empenhados na controvérsia.

Na segunda parte da sessão, dedicada ao trabalho autónomo, registaram-se desequilíbrios na iniciativa no interior de alguns grupos e, no geral, no grupo de Carmen.

Aula #3 (2 de fevereiro)

Na última sessão de preparação do debate, todos os grupos estiveram ativamente envolvidos nas tarefas de leitura e discussão dos materiais. Incluindo o grupo que maiores resistências tinha oferecido, o de Carmen. Mas no grupo de Cláudia, uma aluna, Eliane, confessou não ter motivação para fazer o debate, porque, na sua percepção, o mundo não muda. Esta aluna, apesar de manifestar dificuldades na organização e expressão de ideias, lia avidamente livros de ficção e os materiais propostos em aula, e procurava sempre corresponder ao que era pedido. O seu grupo, aliás, foi o que estudou o café e teve um resultado exemplar. Eliane, descendente de pai cabo-verdiano, já tinha partilhado comigo que as questões do racismo a perturbavam e que tinha uma identidade racial não definida. O pai, contava, dizia-lhe que ela não era nem branca, nem negra. Não sendo o lugar de quem conduz a situação de aprendizagem e procura ajudar a alicerçar comunidades de partilha democrática, o de forçar uma definição identitária, procurei mostrar como podíamos investir na mudança e que o nosso debate oferecia essa oportunidade. No mínimo, procuraria que o isolamento sentido por alguns alunos fosse mitigado. Julgava que uma das nossas convidadas, Shirley Van-Dúnem, podia ser uma interlocutora especialmente enriquecedora para alguns - algumas - destas alunas.

Aula #4 (7 de fevereiro)

A sessão de debate interno foi impressionante, positivamente, para todas nós, as quatro professoras que assistimos. O meu papel de mediadora foi discreto, passando a palavra aos alunos inscritos, pontuando alguns argumentos e esclarecendo ou dando informações

complementares quando necessário. No final, os alunos propuseram uma carteira de questões a colocar ao Pedro Cardim e à Shirley Van-Dúnem.

Aula #5 (8 de fevereiro)

O debate aberto à comunidade escolar teve a participação da disciplina de Português e de outras turmas de Humanidades. Os alunos responsabilizaram-se por tudo, a recepção e apresentação dos convidados, a gestão do tempo e das inscrições para debate, a conclusão. Todas as questões pensadas antecipadamente foram colocadas e mais algumas. A interação foi de notável qualidade. No final do debate, Carmen, Eliane e Cláudia abordaram a Shirley Van-Dúnem para trocar impressões próximas.

3.3.3 Análise de resultados

A grande constatação e surpresa, foi a capacidade demonstrada por todos os grupos em mobilizar conceitos e perspectivas históricas no debate sobre a contemporaneidade. Carmen e João, os dois pivots da divisão do grupo acima referida, sustentaram de modo sólido as suas divergências. Carmen, defendeu que a estátua não era um artefacto histórico, mas sim uma representação parcial e distorcida de um passado romantizado para favorecer o pregador e missionário:

A estátua nada nos diz sobre a história do que realmente se passou. António Vieira era conhecido por defender os direitos dos povos indígenas, porém só defendia aqueles que [[se submetessem]] a um processo de conversão ao catolicismo. Apoiou a deslocação de povos indígenas para aldeias administradas por jesuítas. Essas aldeias serviam para impor o modo de vida português e [[a religião católica]] e assim civilizar os “selvagens”.

Já João, considerava a grafitagem da estátua do padre António Vieira era uma forma de violar a liberdade de expressão, e que a própria existência da estátua (de algum modo não clarificado) convocava os aspetos menos positivos da ação do jesuíta. Sobretudo, João defendia a legitimidade de celebrar a figura:

Eu acho que devíamos julgar a estátua com pensamento crítico, medindo e igualando o bom e o mau. Sim, o padre António Vieira tinha escravos, mas também devíamos pensar no que ele trouxe de bom, não diminuindo o que de mal ele fez. Por exemplo, ele trouxe os *Sermões*, obras literárias que trouxeram grandes benefícios para a língua portuguesa e que ainda hoje em dia estudamos. Ele também tinha um pensamento muito avançado para a época, digamos assim, a forma como ele pensava e como ele criticava a sociedade. E eu acho que vandalizar foi um ato de ignorância.

Pedro, porta-voz do grupo 5, apoiou a perspectiva de Cláudia, focando a falácia de se tomar por universal a defesa dos povos indígenas protagonizada, em algumas ocasiões, por padre António Vieira:

Apesar de várias vezes, opor-se contra os maus tratos dos povos indígenas, algo que era bastante destemido e audaz na época, António Vieira nunca foi realmente um desertor do padrão da altura. É verdade que se manifestou várias vezes contra o abuso que teve sobre os povos indígenas, porém também exerceu esse mesmo poder diversas vezes, talvez de uma forma mais ternurenta ou não.

Carmen, que tinha estado desmotivada nas primeiras sessões, foi porta-voz do seu grupo e usou esse lugar de exposição para demonstrar que queria e podia ocupar o espaço comum. De modo destemido e com humor (sempre), acrescentou que discordava de Alice Vieira:

Digamos também que, pelo que eu li de todos os documentos que a professora nos deu, com as informações sobre o ocorrido naquele dia, tinham dito que não podíamos, quer dizer, a escritora Alice Vieira, tinha dito que não podíamos julgar o padre António Vieira, porque ele sempre defendeu os escravos e os indígenas. Digamos que ele só defendia mais ou menos a maioria dos indígenas para poder tomar mais... Digamos, para pregar mais a fê cristã, que é o que eu disse.

Mais à frente acrescentou um argumento que foi comum a outras intervenções, a distinção entre a história, o estudo do passado, e a representação simbólica e os sistemas de significação apresentados pela estátua:

Não querendo julgar a imagem histórica, pelos atos que ele fez, mas a estátua em si, não concordo com ela, pois a maneira como foi feita, com crianças ao lado, digamos, os indígenas, dizendo que os indígenas não conseguiriam se defender se nenhum, desculpem, se os portugueses chegasse lá, que eles eram mais ou menos sem autonomia.

Uma das alunas que trabalhou sozinha, Maria, sublinhou que considerava legítimo que a Santa Casa da Misericórdia celebrasse a figura do jesuíta, por haver afinidade nas obras de assistência de uma e outro. No entanto, Maria referia que o problema se levantava por causa da interpretação do artista e da representação por si escolhida. Finalizava, referindo que a estátua nos convidava a pensar criticamente a glorificação de figuras históricas.

Isabel e Pedro protagonizaram um pequeno confronto amigável. A primeira, porta-voz do seu grupo, defendia a legitimidade da grafitação como forma de protesto, clamando pela descolonização do espaço público ou a criação de um espaço inclusivo:

Portugal continua cheio da narrativa lusotropicalista. Nós temos que continuar a protestar como o que tem sido feito ... e temos que continuar a propor um modelo de diferentes espaços públicos, que seja inclusivo, que respeite quem cá vive e que deixe espaço e visibilidade aos povos que foram vítimas do

colonialismo português. Queremos símbolos que não glorifiquem o passado colonial, mas símbolos que respeitem e contem o outro lado da moeda. E a história está atrás, evidentemente, mas o que aconteceu lá atrás vai continuar presente na atualidade, seja com o nome das nossas ruas, com estas estátuas, e acho que nós poderíamos, lá está, em vez de glorificar os colonizadores (sic), se calhar fazer como fizeram nos outros países, as estátuas a mostrar o lado das pessoas escravizadas e como elas sofreram. É isso. Obrigada.

Pedro tentou confrontá-la, à procura de incoerências. Perguntou se atirar estátuas ao mar também era legítimo. Isabel atrapalhou-se, mas acabou por responder assertivamente: as estátuas não foram danificadas de modo irreversível, os protestos serviam para abrir um debate há muito necessário. Também José frisou este ponto: antes da grafitagem, a estátua não era foco de debate e questionamento alargado. O protesto possibilitou-o.

Finalmente, as questões propostas pelos alunos para desafiar Pedro Cardim e Shirley Van-Dúnem mostram a qualidade do pensado (lido, escrito e debatido). São em si testemunho de aprendizagens significativas:

1. Que formas alternativas de representar esta estátua?
2. O Pedro Cardim escreveria o mesmo artigo hoje?
3. A forma como abordamos o passado colonial pode ter influência nas percepções sobre a imigração?
4. O vandalismo é uma forma legítima de protesto?
5. A grafitagem da estátua não é um atentado à liberdade de expressão?
6. A defesa dos direitos dos povos indígenas do Brasil teve segundas intenções?
7. Portugal é um país conservador?
8. A disciplina de História glorifica o colonialismo?

4. CONCLUSÃO

*Como professoras e professores,
entramos na sala de aula com esperança.* (Hooks, 2021 [2003], p.28)

Para fechar, por agora, o nosso trabalho de investigação e a reflexão iniciada, vamos revisitamos a questão que nos guiou: Podem as orientações da Pedagogia Crítica ter impacto relevante na percepção dos alunos relativamente ao seu poder de intervenção na construção

do conhecimento histórico? E na percepção do poder da História para a transformação de quotidianos coletivos?

Julgamos que o cômputo global das atividades desenvolvidas foi inequivocamente positivo. Propusemos um trabalho de investigação historiográfica exigente, seguido de uma atividade séria de debate. No seu conjunto, estas propostas implicavam o complexo de competências que podemos associar a literacia histórica: ler, escrever e discutir, em História. **Ler**, selecionando e organizando informação, a partir de um inquérito historiográfico (interpretando, também). **Escrever**, sintetizando, ordenando argumentos e mobilizando conhecimentos. **Discutir**, lendo e escrevendo, pensando e articulando conhecimento substantivo e conceptual em interação com os pares e outros.

O sucesso destas atividades não será medido apenas, nem sobretudo, na escala de classificação académica, mas no envolvimento efetivo dos alunos no desafio de pensar o passado, o presente e o futuro de modo consequente, partilhado e corajoso. Precisaríamos de pensar a avaliação do nosso trabalho em três dimensões: tempo, poder e esperança.

Precisamos de tempo. O tempo para pensar e não pensar, para experienciar e observar, para refletir e errar, para viver de modo intenso e engajado o *escolar* (Masschelein e Simmons, 2021 [2013]). Além de uma economia do tempo, da gestão da distribuição de tarefas e da eficácia da aprendizagem, devíamos conceber a escola naquele tempo em que olhamos pela janela e nos perdemos, em que não somos produtivos, mas podemos olhar e perdermo-nos. O tempo delicioso, não guiado na visita de estudo. A substância própria do *escolar* pode ser essa democratização do tempo livre (da família e do mercado):

“o mais importante ato que a ‘escola faz’ diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo a reivindicá-lo.”, (Masschelein e Simmons, 2021 [2013], p. 26)

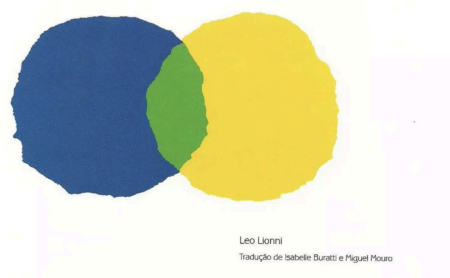
Lembro-me de ficar inebriada com ideias, com leituras, com discussões. De ter apetite de conhecimento, ânsia por compreender os nossos contextos, os sistemas que habitamos. Lembro-me desta ânsia ser um fim em si mesma. Quando for a melhor professora possível, vou ajudar a valorizar esse tempo livre e o apetite intelectual.

A escola deve ser pensada como estrutura e estruturante de relações de poder, nas suas desigualdades - criticamente, portanto -, mas também como distribuidora de poder. Em

História, a percepção sobre perspectivas dominantes, narrativa histórica e política, é fundamental para criar currículo orientado por uma ideia de justiça social. Mas o respeito pelas nossas comunidades educativas, identificando desequilíbrios e sub-representações culturais, não deve esgotar a dimensão do poder. A compreensão sobre o modo como a construção do saber histórico se faz e a participação nesse processo, são fonte de poder (ler e escrever o passado, é ler o presente, é escrever o futuro). Mas, a mudança social também se faz com acesso dado ou reivindicado aos lugares de enunciação política, onde se determinam os enunciados políticos relevantes (o que devemos ou não discutir e em que termos). Nesta perspectiva, o sucesso acadêmico e, além dele, o domínio de conhecimento poderoso (Young, 2016), não é desprezível. Vou ser a melhor professora possível continuando a investigar, no campo científico e no campo pedagógico, e a acompanhar os alunos no mesmo processo de construção investigativa do saber e do poder.

Finalmente, a esperança. Desconstruir pressupostos de senso comum, desafiar concepções de cultura e identidade e a função da história na escola, sem permitir que outras formas de dominação se insinuem, deve ser feito com a oferta simultânea de comunidade: “A educação progressista, educação como prática de liberdade, prepara-nos para confrontar sentimentos de perda e para restaurar nosso senso de conexão. Ela nos ensina a criar uma comunidade”, (Hooks, 2021 [2003]). A ideia de fronteira deve ser repensada para abalar os sistemas de produção de alteridade na escola. Nesse sentido, menos lugar para “outro”. Para ser a melhor educadora que imagino, vou propor verde, citando Leo Lionni (1959):

Pequeno Azul e Pequeno Amarelo



Vou incentivar a transformação, a contaminação, a reinvenção cultural e a cultura do comum.

Espero que este relato-reflexão ajude a pensar a prática transformativa e esperançosa que é ensinar. Somos poder, somos interseção.

BIBLIOGRAFIA

- Apple, M. (1998). "Freire, Neoliberalismo e Educação", in M. W. Apple & A. Nóvoa (org.), *Paulo Freire: política e pedagogia*, Porto: Porto Editora, pp. 21-45.
- Apple, M. W. & Nóvoa, A. (org.) (1998), *Paulo Freire: política e pedagogia*, Porto: Porto Editora.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1991). "Textual authority, culture, and the politics of literacy", in *The Politics of the text book*, M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (ed.), Nova Iorque: Routledge, pp. 213-241.
- Barca, I. (2006). "Literacia e Consciência Histórica", in *Educar*, N.º Especial, pp. 93-112.
- Barca, I. (2012). "Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades", in *História Revista*, 17, N.º 1, pp. 37-51.
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica, in *Educação, Sociedade & Culturas*, N.º. 18, pp. 123-147.
- Blackburn, R. (1997). *The Making of New World Slavery : From the Baroque to the Modern (1492-1800)*, Londres: Verso.
- Brazelton, B. (2021). "Ethical Considerations on Representing Slavery in Curriculum", in *Radical Teacher*, N.º 121, pp. 55-65.
- Corcoran, T. (ed.) (2014). *Psychology in Education: Critical Theory~Practice*, Roterdão: Sense Publishers.
- Cortesão, L. & Amorim, J. P. (org.) (2021). *Novos contributos para a leitura da obra de Paulo Freire. Novos tributos a Paulo Freire*, Porto: Afrontamento.
- Cortesão, L. & Lima, L. C. (org.) (1998). Paulo Freire, o amigo, o revolucionário, o pensador, *Educação, Sociedade & Culturas*, N.º 10.
- Cortesão, L. & Macedo, E. (org.) (2020). Paulo Freire: da filosofia política à recontextualização no tempo atual, in *Educação, Sociedade & Culturas*, N.º 56.
- Cortesão, L., Macedo, E & Romão, J. E. (ed.) (2019). Celebrando Paulo Freire: novos desafios na educação, in *Educação Sociedade & Culturas*, N.º 54.
- Davies, I. (ed.) (2011). *Debates in History Teaching*, Nova Iorque: Routledge.
- Downey, M. T. & Long, K. A. (2016). *Teaching for Historical Literacy. Building Knowledge*

in the History Classroom, Nova Iorque: Routledge.

Freire, P. (2018 |1970|). *Pedagogia do oprimido*, Porto: Afrontamento.

Freire, P. & Macedo, D. (2011 |1987|). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, São Paulo: Paz e Terra.

Gago, M. & Ribeiro, A. I. (2022). História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?, in *Revista Portuguesa de História*, t.LIII, pp. 61-78.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books.

Giroux, H. A. (1990). "Reading Texts, Literacy, and Textual Authority", in *Journal of Education*, vol. 172, N.º 1, pp. 84-103.

Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*, New York: The Continuum International Publishing Group.

Giroux, H. A. (2011 |1987|). "Introdução. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político", in P. Freire & D. Macedo, *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, São Paulo: Paz e Terra, pp. 25-54.

Giroux, H. A. & McLaren, P. (1991). "Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti-Utopianism", in D. Morton & M. Zavarzadeh (ed.), *Theory/pedagogy/politics*, Chicago: University of Illinois Press, pp. 152-186.

Gonçalves, A., Dias, D. & La Cuadra, F. (org.) (2022). *Paulo Freire Centenário: um educador no mundo*, Lisboa: Outro Modo.

Goodson, I. F. (1989). "Curriculum Reform and Curriculum Theory: a case of historical amnesia", in *Cambridge Journal of Education*, 19 (2), 131-141.

Gottesman, I. (2016). *The Critical Turn in Education*, Nova Iorque: Routledge.

Hobsbawm, E. & Ranger, T (1983). *The Invention of Tradition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hooks, B. (2021 |2003|). *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, São Paulo: Editora Elefante.

Jorge, L. (2019). "A síntese como género escolar transdisciplinar", in *Revista Portuguesa de Educação*, N.º 32, pp. 150-170.

- Ladson-Billings, G. (1995). "Towards a Theory of Culturally Relevant Pedagogy", in *American Educational Research Journal*, N.º 32 (3), pp. 465-491.
- Lankshear, C. & Knoble, M. (2021). "Politics of Everyday Literacy Practices", in *The Critical Teaching and Learning Forum*, podcast, T1 E6.
- Lee & Silva, C. B. (2012). "History Education - Some Thoughts from the UK", in *Argumento*, Florianópolis, V. 3, No. 2, 216-250.
- Lee, P. (2006). "Em direção a um conceito de literacia histórica", in *Educar*, No. Especial, 131-150.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa, in *Educação*, Vol. 60, pp. 107-146.
- Lionni, L. (2010 |1959|). *Pequeno azul e pequeno amarelo*, Kalandraka.
- Malott, C. S. (2011). *Critical Pedagogy and Cognition: An Introduction to a Postformal Educational Psychology*, New York. Springer.
- Maposa, M. & Wasserman, J. (2009). "Conceptualising Historical Literacy - a review of the literature", in *Yesterday & Today*, N.º 4, pp. 41-66.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola*, São Paulo: autêntica.
- Matias, C. E. (ed.) (2021). *The Handbook of Critical Theoretical Methods in Education*, Nova Iorque: Routledge.
- Mayo, P. & Vittoria P. (2002). *Critical Education in International Perspective*, Londres: Bloomsbury.
- Mazover, M. (1998). *Dark Continent. Europe's Twentieth Century*, Nova Iorque: Aldred A. Knopf.
- Paraskeva, J. (2021). *Curriculum and the Generation of Utopia. Interrogating the Current State of Critical Curriculum Theory*, Nova Iorque: Routledge.
- Resnick, L. B. & Klopfer, E. (ed.) (1989). *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*, ASCD.
- Rüsen, J. (2004). "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development", in P. Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, pp. 63-85.

Rüsen, J. (2021). "Universal History Beyond Ethnocentrism - Problems and Chances", in *Revista Territórios e Fronteiras*, vol. 14, N.º 2. pp. 8-20.

Samara, M. A. (2023). "*Tem aí palavras que ela não conhece*". *A importância do vocabulário específico no ensino/aprendizagem da História*, Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, FCSH-UNL.

Schell, E. & Fisher, D. (2007). *Teaching Social Studies: a Literacy-based approach*, Pearson Merrill Prentice Hall.

Schmidt, M. A. (2009a). "Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História, in *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol. 3, N.º 2, pp. 60-76.

Schmidt, M. A. (2009b). "Literacia História: um desafio para a educação histórica no século XXI", in *História & Ensino*, vol. 15, pp. 9-22.

Steinberg, S. R. & Down, B. (ed.) 2020). *The SAGE Handbook of Critical Pedagogies*, Londres: Sage.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, s.l.: Conselho da Europa.

Turner, L. C. (2021). "Teaching Note. Writing, History, and Power in the Classroom", in *Radical Teacher*, N.º 121, pp. 99-101.

Vassallo, S. (2017). *Critical Educational Psychology*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Yoon, B. (2016). *Critical Literacies. Global and Multicultural Perspectives*, Nova Iorque: Springer.

Young, M. D. & Diem, S. (ed.) (2023). *Handbook of Critical Education Research*, Nova Iorque: Routledge.

Young, M. F. D. (2016), "Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?", in *Cadernos de Pesquisa*, vol. 46, N.º 159, pp. 18-37.

Origem dos textos de apoio ao projeto:

Beckert, S. (2014). *Empire of Cotton - A Global History*, Nova Iorque: Borzoi Books.

Goodman, J. (1994). *Tabacco in History*, Londres: Routledge.

Morris, J. (2019). *Coffe - A global History*, s. l.: Reaktion Books.

Moura, F. (2018). *Do Cacau ao Chocolate*, s. l.: Clube do Colecionador dos Correios.

Schwarcz, L. M. & Starling, H. M. (2014). *Brasil: uma biografia*, São Paulo: Companhia das Letras.

Documentos orientadores:

Conselho da Europa (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI. Princípios e Linhas Orientadoras*, s.l.: Conselho da Europa/CITCEM.

Martins, G. d'O. et al (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa: Ministério da Educação/ DGE.

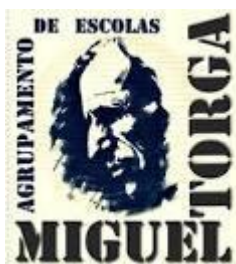
República Portuguesa (2022). *Aprendizagens Essenciais*, 10º. Ano, Secundário, História A.

----- *Aprendizagens Essenciais*, 11º. Ano, Secundário, História A.

s.a. (2022). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Miguel Torga (2022-2023 a 2024-2025*, Monte Abraão.

ANEXO A - PROJETO

A.1.1 PLANIFICAÇÃO DE PROJETO



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Turma: 11º

Disciplina: História A

Domínio (AE): A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais.

Subdomínio (AE): Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII.

Aprendizagens Essenciais:

Relacionar o equilíbrio político internacional com o domínio de espaços coloniais, reconhecendo, nas práticas mercantilistas, modos de afirmação das economias nacionais;

Enquadrar o arranque industrial ocorrido em Inglaterra na transformação das estruturas económicas;

Interpretar as políticas económicas portuguesas no contexto do espaço euro-atlântico;

Enquadrar a política económica e social pombalina na prosperidade comercial de finais do século XVIII;

Identificar/aplicar os conceitos: capitalismo comercial; protecionismo; mercantilismo; balança comercial; exclusivo colonial; companhia monopolista; comércio triangular; tráfico negreiro; manufatura; bolsa de valores; mercado nacional; revolução industrial.

PLANOS DE AULA DE PROJETO

Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

Os alunos vão trabalhar em grupos previamente formados, de 3 ou 4 elementos, num ambiente colaborativo, mediante uma metodologia de projeto. As atividades distribuem-se entre momentos de trabalho autónomo, acompanhado em sala de aula pela professora, pontuados por momentos de plenário para partilha de dúvidas, dificuldades e estratégias desenvolvidas pelos grupos para ultrapassar as dificuldades.

A planificação é feita de acordo com o *Guião de Projeto*¹, englobando 9 aulas de 90': 2 para pesquisa orientada, 2 aulas expositivas (diálogo orientado), 4 para criação de materiais solicitados e 1 para apresentação de resultados e avaliação do projeto.

¹ A planificação sofreu adaptações posteriores à entrega do guião. Optámos por manter o guião que os alunos receberam, mas apresentar aqui a planificação final.

Aula nº. 1

8 de novembro de 2022

Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
<p>Registo de lições (45 e 46) e sumário:</p> <p>Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos sécs. XVII e XVIII.</p> <p>Início de projeto <i>Da terra para o banco</i>: diagnóstico de conhecimentos, apresentação de guião e tratamento de fonte historiográfica.</p> <p>Leitura de ata da aula anterior.</p>	Quadro branco.	Grelha de registo de ata.	5'
↪ Objetivos das atividades: Estimular a criação de marcadores de organização de trabalho.			
<p>Plenário acerca de produtos coloniais, suscitando ideias em torno de alguns conceitos históricos.</p> <p>Questões guia:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Conhecem estes produtos? . Qual a sua origem? . Como são consumidos hoje? . Quando começaram a ser consumidos? . Que importância tinham nos sécs. XVII-XVIII? . Podemos contar uma história dos impérios europeus a partir destes produtos? Que história? . Que palavras-chave podemos associar a estes produtos? . Que papel pode ter o globo nesta história? . Que ligação entre este passado e a imagem da estátua grafitada, de 2020? 	<p>Produtos coloniais (grãos de café, sementes de cacau, folha de tabaco, cana-de-açúcar e flor de algodão).</p> <p>Um globo.</p> <p>Imagem da estátua de Pde. António Vieira grafitada.</p> <p>Quadro branco para registo de ideias.</p>		15'
↪ Objetivos da atividade: Estimular o diálogo e a cooperação entre pares. Criar ambiente positivo de trabalho. Mobilizar conhecimentos prévios.			
Reflexão individual e preenchimento de ficha diagnóstica.	Ficha diagnóstica.	Ficha de diagnóstico de conhecimentos e levantamento de ideias prévias.	20'
↪ Objetivos da atividade: Mobilizar e aplicar conhecimentos prévios. Auto e hetero avaliação de conhecimentos prévios.			
<p>Apresentação de projeto (Produtos Coloniais), incluindo as tarefas, o calendário, os objetivos, a forma de avaliação.</p> <p>Esclarecimento de dúvidas.</p> <p>Atribuição de produtos por grupos.</p> <p>Entrega de textos.</p>	<p>Guião de projeto.</p> <p>Grelha de observação em sala de aula.</p> <p>Grelha de autoavaliação.</p>		20'
↪ Objetivos das atividades: Esclarecimento de objetivos, tarefas e elementos de avaliação do projeto. Criar ambiente positivo e cooperativo de trabalho.			
<p>Leitura e anotações de texto facultado.</p> <p>Partilha de resultados com o grupo.</p> <p>Início de pesquisa a partir de textos facultados, com identificação de necessidades de informação.</p>	<p>Textos facultados pela professora.</p> <p>Guião do projeto.</p>	Formativa – Textos anotados e levantamento de tópicos.	25'

	Grelha de pesquisa e verificação.	Formativa - Identificação de necessidades de investigação .	
⇒ Objetivos da atividade: Desenvolvimento de competências de leitura e análise de textos científicos; seleção de informação relevante; e organização de informação relevante.			
Elaboração e registo escrito de relatório de grupo sobre o ponto de situação e leitura à turma.	Formulário de relatório.	Formativa e autoavaliação - Relatório de grupo.	5'
⇒ Objetivos da atividade: Estimular o uso de ferramentas de autogestão e organização do trabalho.			

Aprendizagens essenciais/Competências:

Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;

Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;

Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância de ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal com a história europeia e mundial;

Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/ especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista;

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais;

Aula nº. 2			
9 de novembro de 2022			
Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
Registo de lições (47 e 48) e de sumário : Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos sécs. XVII e XVIII. Continuação de projeto <i>Da terra para o banco</i> : tratamentos de fonte historiográfica e pesquisa complementar.	Quadro branco.		5'
⇒ Objetivos da atividade: Estimular a criação de marcadores de organização de trabalho.			
Plenário acerca do trabalho da aula anterior. . Que dificuldades? . Que estratégias encontraram para as ultrapassar?	Quadro branco.		5'
⇒ Objetivos da atividade: Estimular o diálogo e a cooperação entre pares. Criar ambiente positivo de trabalho.			
Leitura e anotações de texto facultado. Partilha de resultados com o grupo. Início de pesquisa a partir de textos facultados, com identificação de necessidades de informação	Textos facultados pela professora. Guião do projeto. Grelha de pesquisa e verificação.	Grelha de observação.	75'

	Computador e acesso à internet .		
↪ Objetivos da atividade: Desenvolvimento de competências de leitura e análise de textos científicos; seleção de informação relevante; e organização de informação relevante. Prática de pesquisa orientada pela identificação de critérios de pesquisa, necessidades de informação e fontes.			
Elaboração e registo escrito de relatório de grupo sobre o ponto de situação e leitura à turma.	Formulário de relatório.	Formativa e autoavaliação - Relatório de grupo.	5'
↪ Objetivos da atividade: Estimular o uso de ferramentas de autogestão e organização do trabalho.			

Aprendizagens essenciais/Competências:

Pesquisar de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos;

Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;

Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;

Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância de ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal com a história europeia e mundial;

Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/ especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista;

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais;

Aula nº. 3			
10 de novembro de 2022			
Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
Registo de lições (49 e 50) e de sumário : Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos sécs. XVII e XVIII. Continuação de projeto <i>Da terra para o banco</i> : tratamentos de fonte historiográfica e pesquisa complementar.	Quadro branco.		5'
↪ Objetivos da atividade: Estimular a criação de marcadores de organização de trabalho.			
Plenário acerca do trabalho da aula anterior. . Que dificuldades? . Que estratégias encontraram para as ultrapassar? . Comentário aos relatórios.	Quadro branco.		5'
↪ Objetivos da atividade: Estimular o diálogo e a cooperação entre pares. Criar ambiente positivo de trabalho.			
Trabalho autónomo de pesquisa e organização de informação, a partir do guião de projeto e das necessidades de informação identificadas.	Textos facultados pela professora. Guião do projeto.	Grelha de observação.	65'

	Grelha de pesquisa e verificação.		
	Computador e acesso à internet .		
↳ Objetivos da atividade: Desenvolvimento de competências de leitura e análise de textos científicos; seleção de informação relevante; e organização de informação relevante. Prática de pesquisa orientada pela identificação de critérios de pesquisa, necessidades de informação e fontes.			
Plenário acerca do trabalho desenvolvido, partilhando dificuldades e estratégias para as ultrapassar.	Quadro		10'
↳ Objetivos da atividade: Estimular o diálogo e a cooperação entre pares. Criar ambiente positivo de trabalho. Estimular a articulação de conhecimentos adquiridos.			
Elaboração e registo escrito de relatório de grupo sobre o ponto de situação..	Formulário de relatório.	Formativa e autoavaliação - Relatório de grupo.	5'
↳ Objetivos da atividade: Estimular o uso de ferramentas de autogestão e organização do trabalho.			

Aprendizagens essenciais/Competências:

Pesquisar de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos;

Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;

Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;

Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância de ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal com a história europeia e mundial;

Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/ especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista;

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais;

Aula nº. 4			
17 de novembro de 2022			
Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
Registo de lições (51 e 52) e de sumário : Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos sécs. XVII e XVIII: capitalismo comercial, comércio triangular atlântico e tráfico de pessoas escravizadas. Continuação de projeto <i>Da terra para o banco</i> : criação de elementos.	Quadro branco.		5'
↳ Objetivos da atividade: Estimular a criação de marcadores de organização de trabalho.			
Plenário acerca do trabalho da aula anterior e discussão dos descritores de avaliação da ficha de leitura.	Quadro branco.		10'

	Descritores avaliação ficha de leitura.		
↪ Objetivos da atividade: Estimular o diálogo e a cooperação entre pares. Criar ambiente positivo de trabalho. Estimular o desenvolvimento partilhado de critérios de avaliação.			
Exposição sobre capitalismo comercial, comércio triangular e tráfico de pessoas escravizadas.	Quadro branco. Planiférios.		30'
↪ Objetivos da atividade: Apoiar a sistematização de conhecimentos derivados de pesquisa. Suscitar problematização.			
Criação de materiais em trabalho autónomo: texto síntese.	Fichas de leitura. Guião do projeto. Computador e acesso à internet .	Grelha de observação.	40'
↪ Objetivos da atividade: Desenvolvimento de competências de leitura e análise de textos científicos; seleção de informação relevante; e organização de informação relevante. Prática de pesquisa orientada pela identificação de critérios de pesquisa, necessidades de informação e fontes.			
Elaboração e registo escrito de relatório de grupo sobre o ponto de situação.	Formulário de relatório.	Formativa e autoavaliação - Relatório de grupo.	5'
↪ Objetivos da atividade: Estimular o uso de ferramentas de autogestão e organização do trabalho.			

Aprendizagens essenciais/Competências:

Pesquisar de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos;

Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;

Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;

Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância de ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal com a história europeia e mundial;

Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/ especificidades, que de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista;

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais;

Aula nº. 5

22 de novembro de 2022

Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
Registo de lições (53 e 54) e de sumário : Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos sécs. XVII e XVIII. Continuação de projeto <i>Da terra para o banco</i> : criação de elementos e preparação de apresentação.	Quadro branco.		5'

↪ Objetivos da atividade: Estimular a criação de marcadores de organização de trabalho.			
Plenário acerca de trabalho da aula anterior. Rememorar conceitos de capitalismo comercial, comércio triangular e tráfico de pessoas escravizadas.	Quadro branco. PodCast: <i>A nossa história</i> , ep. 14.		10'
↪ Objetivos da atividade: Estimular o diálogo e a cooperação entre pares. Criar ambiente positivo de trabalho. Estimular o desenvolvimento partilhado de critérios de avaliação.			
Criação de materiais em trabalho autónomo: texto síntese	Pesquisas efetuadas pelos alunos e informação selecionada. Guião do projeto. Grelha de pesquisa Computador e acesso à internet .	Grelha de observação.	70'
↪ Objetivos da atividade: Apoiar a sistematização de conhecimentos derivados de pesquisa. Suscitar problematização.			
Elaboração e registo escrito de relatório de grupo sobre o ponto de situação.	Formulário de relatório.	Formativa e autoavaliação - Relatório de grupo.	5'
↪ Objetivos da atividade: Estimular o uso de ferramentas de autogestão e organização do trabalho.			

Aprendizagens essenciais/Competências:

Pesquisar de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos;

Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;

Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;

Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância de ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal com a história europeia e mundial;

Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/ especificidades, que de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista;

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais;

Aula nº. 6

23 de novembro de 2022

Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
Registo de lições (55 e 56) e de sumário : Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos sécs. XVII e XVIII. Continuação de projeto <i>Da terra para o banco</i> : criação de elementos.	Quadro branco.		5'
↪ Objetivos da atividade: Estimular a criação de marcadores de organização de trabalho.			

Plenário acerca de trabalho da aula anterior. Que dificuldades? Que estratégias para as ultrapassar?	Quadro branco.		10'
⇒ Objetivos da atividade: Estimular o diálogo e a cooperação entre pares. Criar ambiente positivo de trabalho. Estimular o desenvolvimento partilhado de critérios de avaliação.			
Criação de materiais em trabalho autónomo: texto síntese	Pesquisas efetuadas pelos alunos e informação selecionada. Guião do projeto. Grelha de pesquisa Computador e acesso à internet .	Grelha de observação.	70'
⇒ Objetivos da atividade: Desenvolver competências interpretativas e a mobilização de conhecimentos para a criação de materiais originais.			
Elaboração e registo escrito de relatório de grupo sobre o ponto de situação.	Formulário de relatório.	Formativa e autoavaliação - Relatório de grupo.	5'
⇒ Objetivos da atividade: Estimular o uso de ferramentas de autogestão e organização do trabalho.			

Aprendizagens essenciais/Competências:

Pesquisar de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos;

Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;

Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;

Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância de ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal com a história europeia e mundial;

Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/ especificidades, que de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista;

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais;

Aula nº. 7

24 de novembro de 2022

Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
Registo de lições (57 e 58) e de sumário : Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos sécs. XVII e XVIII: companhia monopolista, bolsa de valores. Diálogo orientado sobre narrativa histórica: tráfico de pessoas escravizadas.	Quadro branco.		5'
⇒ Objetivos da atividade: Estimular a criação de marcadores de organização de trabalho.			
Exposição em torno dos conceitos de companhia monopolista e bolsa de valores.	Quadro branco. Powerpoint		40'

↳ Objetivos da atividade: Apoiar a sistematização de conhecimentos derivados de leitura autónoma e pesquisa. Promover a mobilização de conhecimentos.			
Diálogo orientado: problematização da perspetiva histórica a partir de lugares de memória.	Quadro branco. Powerpoint		45'
↳ Objetivos da atividade: Mobilizar conhecimentos na resolução de problemas. Suscitar problematização.			

Aprendizagens essenciais/Competências:

Pesquisar de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos;
 Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;
 Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
 Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância de ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;
 Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal com a história europeia e mundial;
 Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/ especificidades, que de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;
 Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;
 Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista;
 Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais;

Aula nº. 8 30 de novembro de 2022			
Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
Registo de lições (61 e 62) e de sumário : Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos sécs. XVII e XVIII. Continuação de projeto <i>Da terra para o banco</i> : criação de elementos e preparação de apresentação.	Quadro branco.		5'
↳ Objetivos da atividade: Estimular a criação de marcadores de organização de trabalho.			
Criação de materiais em trabalho autónomo: apresentação .	Pesquisas efetuadas pelos alunos e informação selecionada. Guião do projeto. Grelha de pesquisa Computador e acesso à internet .	Grelha de observação.	70'
↳ Objetivos da atividade: Desenvolver competências ao nível da seleção e organização de informação relevante, e capacidades comunicativas.			
Elaboração e registo escrito de relatório de grupo sobre o ponto de situação.	Formulário de relatório.	Formativa e autoavaliação - Relatório de grupo.	5'

⇒ **Objetivos da atividade:** Estimular o uso de ferramentas de autogestão e organização do trabalho.

Aprendizagens essenciais/Competências:

Pesquisar de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos;

Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;

Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;

Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância de ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal com a história europeia e mundial;

Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/ especificidades, que de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista;

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais;

Aula nº. 9

7 de dezembro de 2022

Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
Registo de lições (65 e 66) e de sumário : Apresentação de trabalho final.	Quadro branco.		5'
⇒ Objetivos da atividade: Estimular a criação de marcadores de organização de trabalho.			
Apresentação (A.) de trabalhos e comentário (C.) de trabalho de colegas (respetivamente 10'+5'). A.G1 (algodão) - C.G5 (café) A.G2 (açúcar) - C.G4 (tabaco) A.G3 (cacau) - C.G1 (algodão) A.G4 (tabaco) - C.G2 (açúcar) A.G5 (café) - C.G3 (cacau)	A selecionar pelos alunos.	Sumativa - Descritores.	75'
⇒ Objetivos da atividade: Desenvolvimento de competências argumentativas e de exposição oral. Estimular a capacidade crítica. Desenvolvimento de competências sócio-afetivas.			
Comentário geral às apresentações.	Quadro branco.		10'
⇒ Objetivos da atividade: Estimular o diálogo e a cooperação entre pares. Criar ambiente positivo de trabalho. Promover a auto e heteroavaliação de resultados.			

Aprendizagens essenciais/Competências:

Pesquisar de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos;

Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;

Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;

Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância de ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal com a história europeia e mundial;

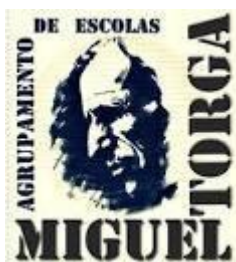
Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/ especificidades, que de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista;

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais;

A.1.2 GUIÃO DE PROJETO



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Ano/Turma: 11º

Disciplina: História A

Domínio (AE): A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais

Subdomínio (AE): Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII

Aprendizagens essenciais:

Relacionar o equilíbrio político internacional com o domínio de espaços coloniais, reconhecendo, nas práticas mercantilistas, modos de afirmação das economias nacionais;

Enquadrar o arranque industrial ocorrido em Inglaterra na transformação das estruturas económicas;

Interpretar as políticas económicas portuguesas no contexto do espaço euro-atlântico;

Enquadrar a política económica e social pombalina na prosperidade comercial de finais do século XVIII;

Identificar/aplicar os conceitos: capitalismo comercial; protecionismo; mercantilismo; balança comercial; exclusivo colonial; companhia monopolista; comércio triangular; tráfico negreiro; manufatura; bolsa de valores; mercado nacional; revolução industrial.

GUIÃO DE PROJETO

Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

Objetos de estudo: Cana de açúcar, café, cacau, tabaco, algodão; globo; imagem da estátua de Pde. António Vieira intervencionada.

Problema-desafio: Que relação existe entre estes objetos?

Estes produtos naturais (açúcar, cacau, café, tabaco e algodão) foram os grandes protagonistas de uma mudança radical no funcionamento da economia mundial e, portanto, na vida de milhares de pessoas na época Moderna e de milhões nos dias de hoje. Que mudança foi esta? Como podemos construir e contar esta história? Ela pode ser diferente, dependendo de quem a conta?

Vocês são investigadores, detetives da História. O vosso desafio é conseguir responder ao problema inicial e propor uma relação entre um dos produtos, o globo, e a imagem do Pde. António Vieira grafitada. Para isso, têm que estudar um produto e ser capazes de contar a sua história, usando o espaço e o tempo, como auxiliares.

Boa viagem!

ETAPAS

#1 – Pesquisa e tratamento de informação (dias 09-11-2022 e 10-11-2022)

Tarefas:

Análise da **grelha** de pesquisa (*ver anexo 1*)

Leitura de fonte historiográfica fornecida pela professora.

Elaboração de **ficha de leitura** do texto (*ver anexo 2*).

Levantamento de **questões** por responder ou necessidades de informação, tendo em conta as tarefas da etapa #2 (*ver anexo 3*).

Pesquisa suplementar, incluindo imagens ou documentos históricos, identificando sempre as fontes e fazendo a correta legendagem das imagens.

Relatório de trabalho de grupo a entregar à professora estagiária no final de cada aula e partilhar com a turma (*ver anexo 7*).

#2 - Criação de materiais (dias 22-11-2022, 23-11-2022 e 30-11-2022)

Tarefas:

Escrever um **texto síntese** (*ver anexo 4*).

Preparar a **apresentação** (*ver anexo 6*).

Criar um **formato pequeno** de texto ou vídeo sobre o problema inicial (*ver anexo 5*).

Relatório de trabalho de grupo a entregar à professora estagiária no final de cada aula e partilhar com a turma (*ver anexo 7*).

#3 - Apresentação à turma (dia 07-12-2022)

Tarefa:

Apresentar os vossos resultados, cumprindo todos os requisitos solicitados (*ver anexo 6*).

#4 - Comentário de apresentação de colegas (dia 07-11-2022)

Tarefas

Ouvir atentamente os colegas.

Apoiar todos os colegas.

Fazer o **comentário** sobre a apresentação de um dos grupos, incluindo **avaliar** a apresentação dos colegas de acordo com uma grelha a definir por todos, e fazer uma crítica com reforço positivo e aspetos a melhorar.

#5 – Auto e heteroavaliação (dia 14-12-2022)

Plenário sobre a avaliação do projeto.

#6 - Reflexão individual (dia 14-12-2022)

Resposta individual à questão inicial. Entregar à professora reflexão acerca da pergunta inicial, em enunciado próprio.

Webgrafia de apoio

CARDIM, Pedro, “Os povos indígenas no Brasil colonial e contemporâneo, resistência e História” ([Pedro Cardim: Os povos indígenas no Brasil colonial e contemporâneo, resistência e História](#)), consultado a 1 de novembro de 2022.

COUTINHO, Ângela, e TAVARES, Ana Paula, *A nossa História - África no comércio mundial - o ano de 1600*, ep. 15, 11-04-2022 (<https://www.rtp.pt/play/p5441/e611714/a-nossa-historia>), consultado a 1 de novembro de 2022.

“Estes objetos mostram o que foi a escravatura”, *P3*, 26-07-2019 (<https://www.publico.pt/2019/07/26/p3/fotogaleria/estes-objectos-contam-a-historia-da-escravatura-396379>), consultado a 1 de novembro de 2022.

Museu do Dinheiro (<https://www.museudodinheiro.pt/visit360>), consultado a 1 de novembro de 2022.

ROSAS, Fernando, *História a História - Os escravos e a escravatura em Portugal*, ep. 12, 20-11-2018 (<https://www.rtp.pt/play/p1683/e183838/historia-a-historia>), consultado a 1 de novembro de 2022.

UNESCO, *Rota do Escravo*, (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146546_por/PDF/146546por.pdf.multi), consultado a 1 de novembro de 2022.

UNESCO, *Routes of Enslaved people*, (<https://en.unesco.org/themes/fostering-rights-inclusion/slave-route>), consultado a 1 de novembro de 2022.

ANEXOS DO PROJETO

Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

ANEXO 1 - Grelha de pesquisa e tabela de verificação

Necessidades de informação	Verificação
Origem do produto	
Nome científico	
Origem geográfica da planta	
Cronologia de chegada ao continente europeu	
Cultivo da planta	
Áreas geográficas de cultivo (geral e com, pelo menos, um exemplo concreto)	
Cronologia (geral, com balizas para o exemplo escolhido)	
Mão de obra	
Transformação	
Áreas geográficas de transformação (geral e com, pelo menos, um exemplo concreto)	
Cronologia relevante	
Mão de obra	
Consumo	
Áreas geográficas de consumo (geral e com, pelo menos, um exemplo concreto)	
Cronologia relevante	
Grupos sociais ou hábitos de consumo	
Imagens/documentos	
Selecionar, pelo menos, duas imagens ou documentos históricos relevantes para a vossa apresentação	

Webgrafia de apoio à pesquisa (ver também os recursos do guião)

Dicionário Priberam: <https://dicionario.priberam.org>

Infopédia. Dicionários Porto Editora: <https://www.infopedia.pt>

Gabinete de Estudos Olissiponenses: <http://geo.cm-lisboa.pt>

Google Arts & Culture: <https://artsandculture.google.com>

Museu do Dinheiro: <https://www.museudodinheiro.pt/visit360>

RTPPlay: <https://www.rtp.pt/play/>

#estudoemcasa: <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/>

Bibliografia de apoio à pesquisa

FERRÃO, José E. Mendes, *A aventura das plantas e os descobrimentos portugueses*, IICT, Fundação Berardo e Chaves Ferreira, Lisboa, 2005.

FORTES, Alexandra, GOMES, Fátima Freitas, FORTES, José, *Linhas da História - 11*, parte 1, Areal Editores, Porto, s.d.

ANEXO 2 - Leitura e análise de texto

Elenquem as ideias-chave do texto, por tópicos.

Façam o levantamento de instituições, termos e conceitos relevantes.

Identifiquem os países europeus referidos no texto, localizem as respetivas colónias e metrópoles no planisfério.

Identifiquem tendências de longo prazo (por exemplo, seculares).

Entregar a ficha de leitura à professora até dia 22 de novembro.

ANEXO 3 – Necessidades de informação

Tendo em conta a grelha de pesquisa (anexo 1), mas também o enunciado do texto síntese (anexo 4), e da apresentação (anexo 6), **identifiquem** as informações que ainda não têm, para organizarem a vossa pesquisa.

ANEXO 4 - Texto síntese

Expliquem a importância ou o papel do produto que estudaram nas transformações dos séculos XVII-XVIII, **articulando** os conceitos de capitalismo comercial, comércio triangular, tráfico negreiro.

Formatação: 1 folha A4, margens padrão, letra Garamond, tamanho 12, espaço entre linhas 1,5, texto justificado.

Colocar na classroom até dia 30 de novembro.

ANEXO 5 - Formato pequeno

Proponham uma relação entre o vosso produto, o globo e a intervenção da estátua do Pde. António Vieira.

Formatação: frase ou parágrafo (máximo 280 caracteres) ou vídeo curto (máximo 60”).

ANEXO 6 - Apresentação

Devem **incluir**:

- . Os **resultados** da vossa pesquisa.
- . O **mapeamento** das zonas de produção, transformação e consumo do produto que estudaram (a professora fornece alfinetes para sinalizar no planisfério da sala).
- . Pelo menos duas **imagens** ou **documentos históricos** relevantes, devidamente legendados.
- . O **formato pequeno** de texto ou vídeo.

Recomendações:

O discurso deve ser claro, sem sobressaltos ou pausas prolongadas.

Garantir que os elementos apresentados são coerentes e que formam um conjunto inteligível.

Evitar ler (podem ter cartões ou fichas auxiliares com tópicos para se guiarem).

Distribuir a apresentação pelos elementos do grupo.

Respeitar o tempo limite de 10'.

Ensaiai! Um bom teste é fazer a experiência com amigos ou família.

Divirtam-se :)

ANEXO 7 - Relatório

Entreguem, em cada aula, a seguinte grelha preenchida.

Em cada aula um elemento do grupo **lê** o respectivo relatório para a turma.

Na participação dos elementos do grupo **identifiquem-se** com o nome e **usem** a seguinte chave de preenchimento:

I (Insuficiente) - Não cumpriu e não colaborou com o grupo.

S (Suficiente) - Colaborou em algumas tarefas e por vezes tomou a iniciativa.

B (Bom) - Esteve sempre envolvido no trabalho colaborativo e teve iniciativa.

MB (Muito Bom) - Tomou a iniciativa, colocou questões e esteve sempre envolvido no trabalho colaborativo.

Grupo:	Data:
1. Participação dos elementos do grupo	
2. Distribuição de tarefas	
3. Tarefas cumpridas em sala de aula	
4. Tarefas para completar em casa	

A.1.3 TEXTOS DE APOIO

SCHWARCZ, Lilia Moritz, STARLING, Heloisa Murgel, *Brasil: uma biografia*, Companhia das Letras, São Paulo, 2014.

Cap. 2 - TÃO DOCE COMO AMARGA: A CIVILIZAÇÃO DO AÇÚCAR

Quem vir na escuridade da noite aquelas fornalhas tremendas perpetuamente ardentes [...] o ruído das rodas, das cadeias, da gente toda da cor da mesma noite, trabalhando vivamente, e gemendo tudo ao mesmo tempo sem momento de tréguas, nem de descanso; quem vir enfim toda a máquina e aparato confuso e estrondoso daquela Babilônia, não poderá duvidar, ainda que tenha visto Etnas e Vesúvios, que é uma semelhança de inferno.

Padre Antônio Vieira

UMA CIVILIZAÇÃO DO AÇÚCAR

Difícil entender como este local, perdido entre o paraíso e o inferno, iria aos poucos se definir como um território importante para o comércio de doçura e fazer largo uso do chamado “trato dos viventes”, também conhecido como “infame comércio de almas”. Hora de puxar o fio do começo dessa história, até porque nada na vida é só natural ou mero presente dos deuses. Aprendemos a gostar de lugares, sensações e produtos que, muitas vezes, são inventados e têm data de criação; aprendemos a identificá-los e a nos familiarizar com eles. Se empresas e sociedades coloniais foram criadas pelos europeus nas novas terras americanas — caso do Caribe e do Brasil —, o mesmo pode ser dito a respeito do açúcar. Seres humanos fazem comida com praticamente tudo que encontram, e suas escolhas e práticas alimentares revelam distinções significativas entre gerações, culturas, gêneros, classes sociais ou regiões. É por isso que o açúcar não pode ser entendido somente como um produto. Ele é, como veremos, também produtor de códigos, costumes e hábitos. Foi no século XVI que se inventou e disseminou um desejo de doçura. (...) A partir de 1650 o açúcar, em especial aquele feito de cana, converte-se de um luxo raro num produto corriqueiro e basicamente obrigatório.

Enquanto o mel era conhecido desde priscas eras, do açúcar, e mais particularmente da sacarose — substância extraída da cana a partir de conhecimentos técnicos específicos —, se teve notícia tardiamente, e o produto recebeu consumo alargado há apenas quinhentos anos. Em 1000 d.C. poucos sabiam da sua existência, mas já no século XVII a nobreza e os mais abonados se tornaram “viciados” em açúcar, o qual entrou na medicina ocidental — que lhe atribuía poderes curativos —, na imaginação literária e nas mesas da boa sociedade.

As primeiras referências à cana datam de 8000 a.C. e são provenientes da Nova Guiné. Os registros permanecem esparsos até 2 mil anos depois, quando a planta teria chegado às Filipinas, à Índia e possivelmente à Indonésia. Porém, notícias sobre o processo de fabricação do açúcar só aparecem de forma sistemática a partir de 350 d.C. na Índia, tornando-se mais constantes em 500 d.C. Foram os árabes, com a invasão da Espanha em 711, que introduziram a cana-de-açúcar na Europa, desenvolveram a arte de fazer açúcar e o gosto por diferentes “tipos de doçura”. (...) Mas foi com as

Cruzadas que a experiência e o consumo aumentaram de fato, sobretudo com a maior circulação do produto entre a África e a Europa. A partir daí, o gênero entrou na lista das desejadas especiarias — que incluíam também o cravo, a pimenta, a canela —, constando da relação de posses de reis, dos dotes de princesas, de testamentos da nobreza, e assim por diante.

Embora a rota geográfica e cronológica das especiarias esteja de certo modo estabelecida pela historiografia, até hoje se discute acerca da popularidade desses produtos, e o motivo que levou a rica e poderosa Europa a se render ao desejo de uma dieta mais temperada: apimentada, defumada, cheirosa, curada, oleosa, picante ou, simplesmente, doce. A melhor “explicação é aquela que admite ter sido essa uma maneira de abrir mão de uma culinária previsível e sem graça para aderir a uma alimentação variada, com mais sabor e capaz de satisfazer as vontades mais inusitadas. O produto era igualmente de fácil preservação, convertendo-se num estranho objeto de desejo e de poder nas mãos de reis e mercadores. Daí a se transformar em gênero de primeira necessidade, não demorou: o processo foi até rápido, e teve como consequência investimentos crescentes no comércio e produção da sacarose.

Foi o caso do reino de Portugal, que fez desse tipo de economia uma solução para o problema que enfrentava em seus domínios tanto na África como na América. Como estímulo adicional à decisão da monarquia lusitana, a produção açucareira (...) começava na época a decair. Assim, por iniciativa do infante d. Henrique importaram-se da Sicília as primeiras mudas de cana, plantadas, inicialmente, na ilha da Madeira, que logo se tornou o maior monocultor do Ocidente, produzindo no princípio do século XVI mais de 177 mil arrobas de açúcar branco e 230 mil de açúcar mascavado, além de outras qualidades inferiores.

Mas a ascensão da cultura açucareira na ilha foi tão veloz quanto seu declínio. Dali ela rapidamente se espalhou para os arquipélagos de Açores, Cabo Verde e São Tomé. De início o comércio do açúcar produzido nessas ilhas do Atlântico foi controlado por genoveses e venezianos. Contudo, já por volta de 1472 seriam os flamengos, a essas alturas senhores da distribuição de produtos para o mercado português, que se assenhoreariam da tarefa. Portugal, fazia algum tempo, vinha estreitando contactos não só comerciais como financeiros com banqueiros genoveses e flamengos, que lhe facultavam linhas de crédito para investimentos básicos. De facto, o interesse dos Países Baixos pelo Brasil antecedeu, e muito, à criação da Companhia das Índias, em 1621. Portugal e Países Baixos praticavam largo comércio na época, e os navios neerlandeses traziam para os portos portugueses não apenas as mercadorias do Norte da Europa — trigo, madeira, metais e outras manufaturas —, mas produtos de sua própria indústria, como peixe, manteiga e queijo. Já no retorno a partir de Lisboa chegavam carregados de sal grosso, vinhos, especiarias e drogas do Leste da África, além de madeiras e, mais tarde, açúcar do Brasil. Não poucas vezes, por ordem dos Filipes da Espanha, que mantinham uma relação beligerante com a Holanda protestante, os navios holandeses sofreram embargos nos portos de Portugal, ocasionando interrupções temporárias no comércio, mas não seu cancelamento.

Após o declínio na ilha da Madeira, seria em São Tomé que a indústria da cana prosperaria. Já nesse contexto, a mão de obra utilizada na produção era escrava. Só no ano de 1516 ali desembarcaram 4 mil escravos e, em 1554, a população era composta de seiscentos brancos, o mesmo número de mulatos e 2 mil cativos empregados na lavoura. Mais tarde, em virtude de sua proximidade com a costa da África, a ilha se transformaria em verdadeiro entreposto do tráfico atlântico de escravos para o Novo Mundo. Esse comércio era tão lucrativo para a metrópole portuguesa que acabou virando a atividade principal da ilha. Em meados do XVI, quando a economia açucareira encontrou dificuldades no local, São Tomé voltou-se totalmente para o tráfico, sendo suprida em especial pelos mercados de Benin, Angola e Senegâmbia.

A ilha de São Tomé se tornaria então uma espécie de grande experimento para as atividades futuras no Brasil: as técnicas de produção, a organização interna, a proporção entre colonos e escravos virariam lições bem aprendidas e logo aplicadas. Até mesmo a resistência escrava, sobretudo no ano de 1574, ficaria na memória dos novos senhores, que agora tinham como destino a colônia americana. No entanto, os portugueses haviam amadurecido com a experiência. Ainda que não tivessem noção precisa acerca da extensão das terras no Novo Mundo, conheciam relativamente bem a faixa litoral, e sabiam que era necessário povoá-la, até para impedir as invasões estrangeiras que começavam a pipocar pela costa. Por outro lado, a essas alturas o açúcar, bem como as demais especiarias, alcançava preços altos na Europa e contava com um mercado em expansão.

E desse modo, juntando dois mais dois — o útil ao agradável (e lucrativo) —, abria-se mão da política de mero povoamento para inaugurar uma forma de colonização com um novo sentido. Até então, Portugal limitava-se a comercializar os produtos encontrados em suas possessões (como fizera com o pau-brasil, por exemplo). Agora, o projeto tinha envergadura maior e pedia investimento mais vultoso, já que significava transformar a empresa colonial num sistema produtivo de fluxo constante, tendo por base produtos diretamente dirigidos para o mercado europeu. Não se tratava apenas de ocupar a terra, e sim de explorá-la de maneira proveitosa. Assim, a escolha da monocultura do açúcar veio bem a calhar. Portugal possuía não só consolidada experiência prévia, mas também conhecimento de como comercializar e distribuir o produto. Ainda, a despeito de não dominar o território em sua inteireza, sabia-se que a oferta de terra era ampla, o que poderia estimular o afluxo de capitais ociosos da metrópole.

Mas o objetivo principal era mesmo a produção especializada, em larga escala, para o mercado europeu, e não exatamente a fixação da população. O resultado foi a invenção de novos tipos de colônias tropicais, fadadas à agricultura de gêneros complementares aos de clima temperado e de consumo fácil nas metrópoles. Esses seriam também entrepostos de economia aberta, uma vez que sua lógica era dada pela procura do mercado externo — não do interno. Por isso, às vezes chegava até a faltar açúcar nas colônias.

De todo modo, montou-se uma estrutura baseada na formação de grandes unidades produtivas — os latifúndios —, dedicadas ao plantio de um só gênero de exportação e à produção em larga escala. As

determinações dessa época moderna criavam economias dependentes, muito especializadas, e que visavam a maximização dos recursos e dos lucros fora de seus territórios. O açúcar cumpria todos esses requisitos, e faria a alegria do mercado europeu, ávido por “doçura em pó”. (...)

O AÇÚCAR CHEGA AO BRASIL

A primeira vez que se mencionou o açúcar e a intenção de implantar uma produção desse gênero no Brasil foi em 1516, com o rei d. Manuel (...). Contudo, se a medida do monarca foi precoce, a realização de seus desígnios demoraria a se consolidar. As primeiras mudas chegaram ao Brasil na expedição de Martim Afonso de Sousa, que saiu de Portugal em dezembro de 1530. Foram plantadas no litoral de São Vicente e, em 1532, Martim Afonso construiu o primeiro engenho de açúcar no local, que ficou conhecido como Engenho do Governador. Alguns anos depois, vendido para um comerciante flamengo, foi denominado Engenho São Jorge dos Erasmos, existindo ruínas até os dias de hoje. Em 1534, o rei d. João III deu início ao sistema de capitanias hereditárias. (...) O resultado geral foi, porém, desapontador: algumas capitanias não foram nem ao menos colonizadas, e outras sofreram de isolamento e com ataques de indígenas.

Na verdade, desde o princípio grupos indígenas tentaram resistir ao domínio português, tanto pela fuga como pelo recurso às armas, método esse que fornecia o pretexto para que os europeus os escravizassem: a chamada “guerra justa”. De toda maneira, como eles “estavam em casa”, oportunidades para fugas individuais nunca faltaram, e era de facto difícil controlar as evasões de nativos. Apesar de mais raras, existiram também rebeliões de gentios da terra, quando foram anotadas fugas em massa e o assassinato de senhores.

Em finais do século XVI, choques assim indicavam o descompasso entre diferentes culturas e economias. Os portugueses costumavam chamar esse tipo de insurreição coletiva de “Santidade”. Um culto sincrético e messiânico alimentava tais movimentos, prometendo o fim da escravidão, do domínio dos brancos, e a futura bem-aventurança. As Santidades profetizavam ainda a chegada de um tempo sem mal e, à medida que avançava a colonização, tornaram-se claramente antilusitanas em seu espírito, metamorfoseando-se numa espécie de rebelião de traço anticolonial. Ocasionalmente desfechavam ataques contra a zona açucareira, e com o tempo acolheriam também ex-escravos.

A mais importante dessas insurreições eclodiu na área do Recôncavo baiano — a “Santidade de Jaguaripe” —, combinando-se elementos de ritos tupinambá, que prometiam o paraíso terrestre, com símbolos do catolicismo que se referiam à redenção futura. Apesar da organização de expedições punitivas, o grupo cresceu, e em 1610 o governador da rica capitania da Bahia mencionava a existência de 20 mil insurretos. A partir de 1613, porém, a metrópole conduziu verdadeiras guerras de extermínio contra as Santidades, e após 1628 já não haveria referências a elas.

As poucas regiões que se saíram bem no modelo das capitanias foram as que aliaram a produção de cana-de-açúcar a uma convivência pacífica (ao menos tentativamente) com os indígenas. Plantou-se

cana em todas as capitanias colonizadas — de São Vicente a Pernambuco —, com mudas vindas da ilha da Madeira e de São Tomé. Engenhos foram criados em Porto Seguro, em Ilhéus, na capitania da Bahia, assim como em São Vicente. O trabalho de introdução da cana realizado por Martim Afonso de Sousa ganharia seguidores na região: diz-se que até o final do século XVI havia mais de uma dúzia de estabelecimentos produtivos de açúcar na Baixada Santista.

Entretanto, com as dificuldades para obter mão de obra — por conta da proteção cada vez mais ostensiva dos jesuítas aos indígenas e das fugas frequentes destes —, a necessidade de grandes recursos e a constante invasão de estrangeiros, apenas duas capitanias prosperaram: Pernambuco e São Vicente. Mas nem a pujança canavieira desta última duraria muito. Com a partida do seu donatário para a Corte, em 1533, São Vicente passou a ser administrada de longe, e sofreu com uma série de ataques estrangeiros. Já em janeiro de 1615, o almirante holandês Joris van Spilberg deu uma espécie de golpe de misericórdia: investiu contra o litoral paulista, e o outrora imponente Engenho de São Jorge dos Erasmos foi ocupado, saqueado e incendiado. Com tantos senões, e escassos incentivos, seus proprietários acharam por bem abandonar o empreendimento.

A história do açúcar do Setecentos brasileiro migraria, então, para o Nordeste, e seria contada, de forma ascendente, a partir de caixotes bem acomodados para exportação. Nessa região do país foi encontrado o massapé: um solo fértil de aluvião considerado ideal para a produção da cana. (...) Além do mais, o clima quente e úmido, a vasta rede hidrográfica necessária para o transporte interno e a maior proximidade com a metrópole — à qual se chegava com facilidade em razão dos regimes favoráveis de vento — transformaram o açúcar na vedeta do Império português, fazendo seu eixo girar. No lugar das Índias, era agora o Brasil que concentraria as atenções e as medidas mais estratégicas.

Os primeiros engenhos começaram a funcionar em Pernambuco no ano de 1535, sob a direção do donatário Duarte Coelho. A partir daí os registros não parariam de crescer: quatro estabelecimentos em 1550; trinta em 1570, e 140 no fim do século XVI. A produção de cana alastrava-se não só numericamente como espacialmente, chegando à Paraíba, ao Rio Grande do Norte, à Bahia e até mesmo ao Pará. Mas foi em Pernambuco e na Bahia, sobretudo na região do Recôncavo baiano, que a economia açucareira de facto prosperou. Tiveram início, então, os anos dourados do Brasil da cana, a produção alcançando 350 mil arrobas no final do XVI e a colônia comportando-se como mercado monopolista. Tal foi sua relevância que ela se tornou marca de identidade local: a colônia voltou-se totalmente para o gênero e a metrópole estabeleceu o monopólio real.

A comercialização do açúcar, porém, logo passou para os porões dos navios holandeses com destino aos portos do hemisfério Norte. Há quem arrisque interpretar que a própria criação da técnica comercial e financeira dos holandeses — também os principais fornecedores de capital indispensável ao estabelecimento e expansão do mercado brasileiro do gênero — foi que possibilitou o *boom* do açúcar aqui. O que se sabe ao certo é que, na maioria das vezes, navios holandeses — mais capacitados e velozes —, disfarçados de embarcações comerciais portuguesas, acabaram por assumir parte substancial do tráfego entre Brasil e Europa; e essa participação continuou a crescer.

Os portugueses não tiveram alternativa. Por mais que tentassem controlar todas as etapas, a história final do comércio açucareiro escaparia de suas mãos, ou mesmo das mãos dos proprietários de terra responsáveis pela produção. Os grandes centros importadores estavam em Amsterdão, Londres, Hamburgo, Gênova, sendo deles o maior poder na fixação dos preços. A economia da cana assumiria, cada vez mais, um perfil internacional e à sua maneira globalizado.

“OUTRO BRASIL”, FRANCÊS E HOLANDÊS

Entre os séculos XVI e XVII, tão logo os demais países europeus se deram conta da “descoberta” de uma nova colônia nas Américas, a costa brasileira foi alvo de frequentes invasões. Piratas argelinos e marroquinos que viajavam entre a ilha da Madeira e Lisboa; corsários franceses, holandeses e ingleses que rondavam a costa de ambos os lados do Atlântico e atacavam todos os navios carregados de açúcar. Navios que zarpavam do Brasil repletos de mercadorias eram vítimas desses piratas, tendo sido capturadas, só entre 1588 e 1591, 36 embarcações. Além de serem pequenas e leves — pesavam de oitenta a 120 toneladas —, as caravelas dos portugueses contavam com pouca tripulação, convertendo-se em presas fáceis. Padre Vieira chamou-as de “escolas de covardia”, pois a única defesa que mostravam era a fuga, apenas dificultada pelo constante excesso de carga. A obrigatoriedade do sistema de frotas, instituído a partir de 1649, foi a tentativa de diminuir a fragilidade do sistema náutico luso. Daí em diante, as caravelas, maiores e mais pesadas, passaram a ser escoltadas pelos galeões, mais leves, rápidos e bem equipados de artilharia.

Piratas não eram, porém, os únicos problemas enfrentados pelos portugueses. Desrespeitando o Tratado de Tordesilhas, a França tentou por duas vezes, como vimos, implantar uma colônia no Brasil. (...) De toda forma, a partir de 1615 os franceses desistiram do projeto de implantação colonial no Brasil.

Se a conquista francesa seria circunstancial, no caso da Holanda a história foi bem diferente. As relações entre Portugal e esse país nem sempre foram tranquilas, e seu destino estava fadado a balançar nas ondas da conjuntura internacional. Com a passagem do trono português para a Coroa espanhola, por conta da crise sucessória que chegou ao auge com o fim da dinastia de Avis em 1580 — a chamada União Ibérica —, Portugal foi forçado a assumir como seus os inimigos da nação espanhola. Com efeito, dando sequência à vacância daquele trono, juntaram-se as duas Coroas, bem como as respectivas possessões coloniais, ficando as monarquias sob controle da Casa Real espanhola, durante a dinastia denominada “filipina”. (...)

Havia pouco tempo que a nação holandesa se tornara independente; antes, pertencia ao império dos Habsburgo que reinava na Espanha. Como esta última se recusava a reconhecer o novo país, as duas nações encontravam-se em litígio. Assim, de aliados de Portugal, a Holanda e os Países Baixos passaram a contendores e nesse papel é que decidiram invadir a rica colônia dos portugueses. Afinal, se até então

os holandeses dominavam a comercialização e o refino do açúcar brasileiro, seriam agora, teoricamente, obrigados a abrir mão desse lucrativo negócio.

Por essas e por outras, a reação foi muito rápida: logo em 1595 os holandeses pilharam a costa africana e, em 1604, iniciaram um ataque à cidade de Salvador. Contavam com a inexperiência das defesas militares locais, e imaginavam (enganosamente) uma possível colaboração de portugueses — seus antigos aliados comerciais. Contavam sobretudo com a certeza de que, por causa da extensa costa, as forças situadas no Brasil não teriam condições de se defender de uma possível invasão. Para além das razões estratégicas, os holandeses andavam animados com os proveitos que o Brasil renderia, assim como estimavam que os danos da conquista enfraqueceriam a monarquia espanhola, gerando também repercussões na União Ibérica. O plano era simples: assaltar a capital — considerada a cabeça da colônia. Entretanto, essa primeira tentativa acabou por soçobrar, e não seria repetida tão cedo.

Portugal, que ficara numa situação transitoriamente tranquila, se inquietou. Em 1621 criou-se a Companhia Holandesa das Índias Ocidentais, e o fim da trégua marcou nova mudança no cenário. Formada a partir de capitais do Estado e do aporte de verba de financistas privados, a Companhia teria como um dos objetivos principais a ocupação de zonas de produção açucareira no Brasil e o controle do suprimento de escravos na África: atividades complementares e indissociáveis. Como descreveria o padre Antonil, importante cronista da América portuguesa, ainda no princípio do século XVIII os escravos “eram as mãos e os pés” dos senhores de engenho e, sem eles, não havia açúcar.

Ciente dos interesses da Holanda, a população de Salvador já esperava um ataque. Desde o fim da trégua era plausível avaliar que o recomeço do conflito hispano-neerlandês desaguardaria na América portuguesa. Nova tentativa de ocupação teve início em 9 de maio de 1624, e dessa vez a capital foi ocupada em 24 horas. (...) No entanto, os holandeses não passaram dos limites da cidade. (...) Outro ataque a Salvador ocorreria em 1627. Contudo, a tropa holandesa dessa vez era menor, além de a cidade estar mais bem guarnecida. E eles pareciam mais interessados em pilhar do que em invadir, tanto que levaram 2654 caixas de açúcar (algo como a sexta parte da produção anual do Recôncavo), e ainda couro, tabaco, algodão, ouro e prata.

Os holandeses não se deram por vencidos. Miraram a próspera capitania de Pernambuco, que na época rivalizava com a Bahia. Pernambuco possuía 121 engenhos de açúcar “correntes e moentes”, (...) o ataque se iniciou em 1630 (...).

O Conselho dos XIX, que regia a Companhia das Índias Ocidentais, responsável pela administração do Brasil holandês, convidou para ocupar a posição de governador-geral de 1637 a 1644 um jovem coronel do Exército: o conde alemão João Maurício de Nassau-Siegen, então com 32 anos. Quando Nassau chegou à capitania, a situação era das mais desalentadoras: engenhos estavam destruídos ou desocupados, e a população apavorada e desanimada diante dos estragos causados pelo conflito e da iminência de viver sob o jugo de um conquistador estrangeiro.”

Com o objetivo de recuperar a economia e ganhar credibilidade, Nassau mandou vender a crédito os engenhos abandonados pelos proprietários que tinham fugido para a Bahia; restabeleceu o tráfico de escravos para a região (os holandeses invadiram várias praças escravistas na África); forneceu crédito para a compra e equipamento das fábricas; saneou a crise de abastecimento obrigando os proprietários a plantar “o pão do país” — a mandioca — na proporção compatível com o número de seus escravos. Calvinista, o conde determinou a liberdade de religião, foi tolerante com os católicos e, segundo consta nos documentos, também com os chamados “criptojudeus”, os cristãos-novos que até então praticavam seu culto às escondidas. Comerciantes de origem judaica atuavam fortemente no Recife, e havia duas sinagogas em atividade na década de 1640. Nassau favoreceu ainda a vinda de artistas, naturalistas e letrados para Pernambuco. (...)

No ano seguinte estourou novo período das assim chamadas “guerras brasílicas”, contra os holandeses, que se prolongaria até 1654 (...). Também a situação internacional era das mais complexas: em 1640, num movimento pela restauração do trono português, d. João IV foi aclamado rei pelas Cortes, o que pôs fim à união com a Espanha mas não impediu que as relações entre Portugal e Holanda continuassem alteradas. Os holandeses então ocupavam uma parte importante do território do Brasil e não davam mostras de que de lá pretendiam sair. Por conta disso, as outrora pacíficas relações, anteriores a 1580, não seriam mais retomadas. (...)

“As guerras prolongaram-se por vários anos: enquanto os revoltosos ocupavam o interior, os holandeses mantinham o domínio do Recife. Não foi, porém, apenas a insubordinação brasileira o motivo da desagregação holandesa: a própria Companhia das Índias Ocidentais entrara em crise e não havia mais quem quisesse investir recursos nela. Além disso, existia um choque de culturas: enquanto os portugueses eram dogmáticos em matéria de religião mas pouco ortodoxos em política econômica, com os holandeses acontecia exatamente o oposto. Relativamente tolerantes no que se referia à religião, eram duros com os senhores endividados. Por fim, com tantos anos de conflito, os recursos disponíveis para operações militares no Brasil escasseavam.

A capitulação holandesa deu-se em 1654, quando uma esquadra portuguesa cercou o Recife por mar.

Mas naquele momento a situação se encontrava pacificada. Restava voltar ao antigo e pesado cotidiano do fabrico da cana. A luta contra o holandês fazia parte do estado de guerra de todos contra todos que dominava as terras desses Brasis. Juntamente com o temor de uma eventual ocupação estrangeira, era possível observar a resistência do ameríndio e do africano escravizado. Numa sociedade assim, as armas permaneciam dispersas pelo território; jamais depostas.

NA TERRA DO TRABALHO FORÇADO

Montou-se a partir de então uma empresa de proporções bastante significativas, em que tudo girava em torno da monocultura da cana. É claro que se ampliaram também atividades ao redor das plantações,

com a produção de géneros para a subsistência — a mandioca, por exemplo — e o desenvolvimento da pecuária, indispensável para o trato das lavouras, força motriz para as moendas mais simples, alimento para a população, e meio de transporte de cana e de lenha. Ao lado de uma sociedade feita pelo açúcar, consolidou-se no sertão uma “civilização do couro”, organizada na base de muito gado e homens livres para ordená-lo. (...)

Aliás, para que o sistema funcionasse, e a roda do engenho girasse sem parar, o mais fundamental era a manutenção da mão de obra. Como vimos, a utilização de trabalhadores indígenas transformara-se num problema espinhoso já nos tempos do pau-brasil. Na era do açúcar, a situação se veria ainda mais agravada. As ordens religiosas, por exemplo, os jesuítas, desestimulavam o uso dessa mão de obra. Entre outros argumentos, alegava-se que os gentios eram “rebeldes”, indolentes, e não se fixavam na terra. Hoje sabemos que os ameríndios não eram mais rebeldes ou “pouco afeitos ao trabalho” do que qualquer ser humano submetido a um sistema escravista, que supõe a posse de um homem por outro e a violência como moeda corrente. O que existia, sim, era uma vontade religiosa e políticas diferentes, por parte da Igreja e dos colonizadores, quando se referia aos indígenas, por um lado, e aos africanos, por outro.

A briga entre colonos e a Igreja, no que dizia respeito à escravização indígena, foi uma constante, assim como muita mitologia cercou a questão do trabalho compulsório nativo. Do ponto de vista do discurso religioso, de teor moralizante, os indígenas foram, sobretudo, considerados “inapropriados” para o cultivo e o trabalho agrícola. Entretanto, aquilo que se chamava de “inadaptação” revelava concepções muito diferentes da vida e do quotidiano, as quais separavam europeus de gentios. Havia da parte destes desinteresse pelo excedente, uma concepção comunitária ou de reciprocidade em relação aos cuidados com a terra e o consumo — a produção de carácter doméstico. Em sua sociedade, o status não derivava da capacidade económica, e essa visão diversa sobre a natureza do trabalho levou os portugueses a tomarem como “desinteresse”, ou “falta de aptidão”, o que na realidade correspondia a uma compreensão distinta do mundo e das necessidades básicas.

Além disso, doenças como a varíola (bexigas) e mesmo o conhecimento da terra acarretaram a fuga de muitos indígenas das áreas onde se dava o avanço dos colonizadores, com o objetivo de não se submeterem ao regime de trabalho forçado. De outro lado, havia as justificativas morais e cristãs ligadas à missão de doutrinação. Indígenas eram vistos como “rebanhos”; novos fiéis nas mãos da Reforma cristã, que nesse contexto ampliava suas fronteiras catequéticas.

No entanto, diferentemente do que se popularizou na historiografia — que ocorrera uma substituição do trabalho escravo dos índios pelo dos africanos —, hoje se sabe que, a despeito do discurso oficial, os indígenas foram escravizados por um longo período. Os paulistas, por exemplo, comportaram-se até o século XVIII como aprisionadores de índios, que ou vendiam ou utilizavam como mão de obra escrava nas fazendas agrícolas do planalto de Piratininga. Para tanto, não só assaltavam as missões jesuíticas estabelecidas na região do Paraguai, como a partir de 1640 praticamente limpavam o sertão do Nordeste, onde então adentrava a nova colonização. Esse movimento ficou conhecido como Guerra

dos Bárbaros, e se estendeu até a primeira metade do século XVIII. Os interesses dos paulistas e o discurso dos missionários jesuítas os colocaram em lados opostos, um cuidando de detratar o outro.

Por sua vez, a abertura para um mercado próspero, como o do açúcar, demandava saídas mais duradouras, estáveis e distantes de maiores controvérsias religiosas ou morais. Foi dessa maneira que se casaram os lucros da cana com aqueles provenientes do “tráfico de viventes”. De um lado, entre os domínios do Império português constavam feitorias em toda a costa da África. De outro, controlando as guerras internas no Brasil, os mercadores lusos faziam dos vencidos futuros cativos, recriando a escravidão que já vigia no continente africano.

Contudo, se hoje é possível constatar a existência de várias formas de escravidão naquele continente, a novidade seria agora a introdução de um sistema mercantil em que seres humanos viravam mercadoria e seu comércio resultava em vultosos lucros: primeiro para os negociantes africanos, depois para Portugal, e depois ainda para os próprios comerciantes brasileiros. A compra e a distribuição de escravos, quando eram realizadas por mercadores da metrópole, representavam, ademais, uma espécie de adiantamento de parte considerável da renda gerada pela colônia. Portugal garantia as duas pontas do mercado: o provimento de mão de obra e o monopólio da cana. Mas quase nada permanecia no Novo Mundo: nem a cana, nem o lucro por ela produzido.

Com o passar do tempo, mais e mais comerciantes nativos se engajaram no tráfico de escravos. Talvez por isso o termo “brasileiro” tenha surgido, para se referir a esses mercadores, distinguindo-os dos portugueses de origem. Em alguns momentos, como no século XVIII, as praças escravistas africanas dominadas pelos holandeses impediram as trocas com os comerciantes portugueses, mas não com os brasileiros. Estes últimos abasteciam-se da aguardente, do fumo e do couro, que eram utilizados como moeda de troca no comércio escravista.

Paradoxalmente, uma longa experiência com a escravidão negra na península Ibérica, aumentada durante a expansão da indústria açucareira no Atlântico, familiarizara os portugueses com os africanos e os deixara alertas para as suas várias aptidões. Já no XVI a habilidade de muitos povos africanos em dominar as técnicas de fabrico do açúcar era observada com atenção em documentos lusitanos. Por esse motivo, os primeiros que chegaram ao Brasil, vindos de Angola e da Guiné, exerceriam funções especializadas, como purgadores, mestres de açúcar, ferreiros e caldeireiros. Aliás, diversos cativos originários da África Ocidental eram experientes na lida da agricultura, no uso do ferro e no cuidado com o gado. Claro que não eram “predispostos à escravidão”; muito pelo contrário.

No entanto, e com o decorrer do tempo, a escravidão africana e o complexo da cana mais pareceriam com um par lógico e inseparável, tal seu grau de associação foi se aprofundando. Tanto que, na época, os termos se misturavam — indígenas eram chamados de “gentios da terra” ou de “negros”, e africanos de “negros de Guiné” e de “negros da terra” — a denominação “negro” correspondendo à designação genérica de escravo. Os critérios eram expressos pelo idioma da cor da pele, e em função da oposição entre preto e branco, devidamente reforçada pela experiência colonial. A vasta gama de variações de cor não implicava, porém, falta de preconceito e discriminação; refletia, antes de mais

nada, a maneira como se mesclavam aspectos físicos, mentais e morais, criando-se uma verdadeira engenharia e linguagem das cores. De facto, a estrutura era muito complexa e à primeira vista mais porosa; os nativos americanos se integravam como vassallos da Coroa por meio da catequese e os escravos eram convertidos ao cristianismo. No entanto, a dominação colonial adotava o modelo escravo de trabalho em todo o território, impondo uma sociedade dicotômica, que opunha senhores a cativos; brancos a pretos da terra ou da África.

Assim, se em termos de paladar doçura pouco combina com amargor, já na lógica dos negócios os dois elementos seriam unificados. Veremos que os navios negreiros jamais ficavam ociosos. “Fluxo e refluxo” na famosa expressão de Pierre Verger, cana e escravaria negra levaram as vagas do Atlântico a se agitarem mais do que nunca, carregando o branco do açúcar — que quanto mais puro melhor — e o negro da pele dos escravizados de várias nações africanas. O regime de trabalho seria determinado pelas Cortes de Lisboa, pelos estabelecimentos comerciais de Amsterdão e Londres, mas também pelas florestas da Amazônia, pelas feitorias da África e, sobretudo, pelos canaviais da América. Como dizia o padre Vieira, montava-se nova versão do inferno nas terras desses longínquos Brasis. O inferno feito não mais da tinta vermelha da madeira, mas dos corpos sevicados dos escravos combinados às fornalhas dos engenhos.

UMA NOVA LÓGICA DO AÇÚCAR

A partir do século XVI a empresa colonial giraria em torno da cana: a formação de vilas e cidades, a defesa de territórios, a divisão de propriedades, as relações com diferentes grupos sociais e até a escolha da capital. Em 1548, d. João III decidiu estabelecer um novo controle régio, nomeando um governador-geral e outros representantes da Coroa que viriam residir na colônia. No ano seguinte o primeiro governador, Tomé de Souza, desembarcou na então semideserta capitania da Bahia e imediatamente começou a construir a capital no litoral. Batizada de Salvador da Bahia de Todos os Santos, a cidade só seria substituída pelo Rio de Janeiro como capital do Brasil em 1763. Salvador virou sede do governo, da Suprema Corte e dos principais agentes fiscais do rei. Além do mais, por conta de sua situação portuária, logo se converteu em posto exportador, do pau-brasil e, depois, da cana-de-açúcar. Mas nem todas as capitanias tiveram essa sorte. A maioria padecia com o isolamento e os ataques de índios, embora, para incitar o interesse de particulares e a produção, o monarca português desse todo tipo de incentivo: isentava os futuros senhores de tributos como o dízimo e ainda oferecia vantagens fiscais.

No entanto, a despeito das tentativas da metrópole de controlar a colônia, a descentralização era evidente. O centro da vida, o local de mando e de hierarquia, permanecia retido, real e simbolicamente, em torno da casa-grande e do engenho. Inicialmente, a denominação “engenho” se limitava às instalações que manipulavam a cana. Com o tempo, o termo passou a abranger toda a propriedade açucareira, com suas terras, edificações e lavouras — o complexo açucareiro.

Próxima ao engenho ficava a casa-grande, residência do proprietário, que congregava funções de fortaleza, hospedaria e escritório. (...) Apesar disso, os senhores, especialmente os proprietários de

engenhos localizados no litoral, procuraram fazer delas ícones de sua projeção e do acúmulo de poder económico, social e político (...) Formavam porém uma espécie de aristocracia da riqueza e do poder, não uma nobreza hereditária de tipo europeu.

(...)

Além do mais, se tomarmos o conjunto das famílias dos proprietários, é possível notar que poucos eram fidalgos portugueses, e menos ainda cristãos-velhos. Desde a instalação da Inquisição em Portugal, no reinado de d. Manoel, passou-se a fazer distinção entre os descendentes dos católicos — os cristãos-velhos — e os dos judeus recém-convertidos — os cristãos-novos. E, a despeito de toda a fleuma, muitos senhores de engenho eram por vezes cristãos-novos, descendentes de comerciantes ou imigrantes de posse que dedicavam seu tempo e capital à produção e comércio da cana.

(...)

Mas não há casa-grande sem senzala, e foi em torno desse duo, que parece composto de opostos porém na verdade abrange partes contíguas, que Gilberto Freyre publicou em 1933 seu clássico *Casa-grande & senzala*, evidenciando as contradições e relações que se estabeleciam entre senhores e escravos. O próprio “&” do título original já revela como o antropólogo pernambucano entendia a importância da correlação entre esses dois extremos. “Equilíbrio de antagonismos de economia e de cultura” foi a expressão utilizada por ele para demonstrar como paternalismo e violência, mas também negociação de parte a parte, coexistiram nesse cotidiano.

“Senzala” é um termo do quimbundo que significa “residência de serviçais em propriedades agrícolas”, ou “morada separada da casa principal”. Nas senzalas da cana residiam dezenas de escravos, que podiam chegar às centenas, com frequência presos pelos pés e braços, deitados em chão de terra e em péssimas condições de higiene — como ter numerosos escravos era sinal de prosperidade e abundância, o senhor preferia quantidade a qualidade. As circunstâncias variavam: por vezes os escravos eram alojados coletivamente; em outras situações foram achados registros de barracões distintos para homens e para mulheres, e em alguns casos até mesmo alojamentos para casais com filhos. No Nordeste, o mais normal era encontrar barracas contíguas, dispostas em filas e a certa distância da casa-grande. As senzalas eram trancadas à noite pelos feitores, a fim de evitar fugas e de estabelecer a disciplina, pois dessa maneira se determinava o horário de se recolher e de despertar. O repouso era breve e o local dos mais insalubres, uma vez que, sem luz nem janelas — para impedir evasões —, ali se vivia numa completa penumbra, além de faltar ar por conta da lotação. Em geral com paredes feitas de barro e telhado de sapé, essas construções eram bastante frágeis, e muitos viajantes comentaram sua aparência rudimentar. Pares opostos de uma mesma engenharia social, não havia casa-grande sem a senzala. (...)

Na época da cana era essa “cartografia” de tons e subtons que reinava. As “pessoas de cor”, expressão até hoje vigente e que representa, no Brasil, uma espécie de eufemismo — pois cor é preto, enquanto branco é algo como uma não cor —, sofriam com todo tipo de discriminação. (...)

Com o tempo, a escravidão ficaria mais e mais associada aos africanos e seus descendentes, e se enraizaria na América portuguesa de maneira a penetrar toda a sociedade colonial, em que cada vez mais a cor atuava como critério de status. Libertos com mais bens logo adquiriam cativos, e o mesmo ocorria com agricultores pobres. Ter escravos era símbolo de posse e de distinção, quase um cartão a avalizar prosperidade e estabilidade nessa civilização da cana. (...)

Inventou-se, portanto, uma aristocracia da cana, cujo ápice absoluto era ocupado pelo senhor de escravos e seu centralismo político e social. Nos “distantes e largos Brasis”, o proprietário da região reinava quase só, raramente havendo interferência da Coroa portuguesa nesses que se consideravam negócios internos. No entanto, no dia a dia o negócio da cana não era nada glorioso. Trazia muitos riscos, e dependia da oscilação dos preços no mercado internacional, da colheita do ano, de uma administração saudável, do bom controle dos escravos (...)

O NEGÓCIO DA CANA

A civilização do açúcar era feita de muitos pedaços, todos dependentes entre si. Como se pode notar, é possível falar em “civilização do açúcar”, já que este invadia esferas sociais, económicas e culturais. Até mesmo o trato da cana para a produção do açúcar levava o ano todo, e sem intervalos. (...)

Fosse qual fosse o engenho, realizadas essas primeiras etapas as canas eram então preparadas na casa de moenda e os roletes introduzidos entre tambores para que se completasse a extração do caldo. O sumo ia para um reservatório, e depois para a casa de fornalhas, onde era cozido e clarificado em grandes recipientes feitos de cobre — tachos, caldeiras, paróis. Livre de impurezas, o caldo era transformado em melaço e colocado nas formas ou vasos de barro, que comportavam cerca de 32 litros. Mas o longo processo não estava ainda terminado. O passo seguinte era conduzir o produto à “casa de purgar”, onde durante quarenta dias ele passava por um processo de branqueamento. A secagem vinha na sequência, quando se separava com uma faca fina a parte mais branca da “mascavada”, a mais escura.

Os preços do açúcar variavam, e muito: os açúcares resultantes da primeira cocção, denominados “machos” e subdivididos em branco fino, branco redondo, branco baixo e mascavado — de acordo com o grau de branqueamento adquirido —, eram os que tinham melhor cotação no mercado. Também se recolhiam e reprocessavam os “meles” que escorriam durante a purga, conhecidos como “açúcares batidos” ou “retames”, mas sua cotação era menor. “Já o mel ou melaço, que igualmente escorria da forma, virava matéria-prima para a produção de aguardente — cachaça ou pinga —, bebida de alto teor alcoólico e grande consumo na colônia, utilizada como escambo de trabalhadores africanos no tráfico. Apesar de se referirem, muitas vezes, à mesma bebida, os três termos não são sinónimos. “Aguardente” é qualquer bebida obtida por fermentação de vegetais doces; “cachaça”, o nome que se dá à aguardente de cana-de-açúcar desde o século XVI, e “pinga” é a designação vulgar da cachaça. Não se sabe ao certo a origem desta última palavra, mas diz a história que foram os escravos encarregados do processo de destilação que atribuíram o apelido à bebida: quando o caldo da cana-de-açúcar fervia, o vapor era tal que se condensava no teto e “pingava” sobre eles.”

Tamanha era a popularidade desse produto que, tentando garantir os interesses dos vinicultores lusitanos, a metrópole proibiu sua exportação, ao menos para Portugal, além de ter introduzido restrições de fabricação na própria colônia. Mas, sendo essencial ao tráfico negreiro, a bebida manteve sua importância interna: no Rio de Janeiro do século XVIII, superava o açúcar como principal produto de exportação, e boa parcela era usada no comércio de escravos com Angola. Por sinal, como se aproveitava tudo, também a rapadura — o açúcar escuro e petrificado, comido como barra — se difundiu nessa cultura do açúcar. Aliás, era na rapadura, associada com frequência à carne-seca e à farinha, que se baseava a alimentação dos trabalhadores.

Vale lembrar um aspecto crucial, e muito peculiar, da economia açucareira no Brasil: a ausência de refinarias. E não apenas na colônia como também na metrópole portuguesa, que durante vários anos acabou deixando, além do comércio, a manufatura final do açúcar na mão dos holandeses. O Brasil ficou mais conhecido por seu açúcar “barreado”, resultado do produto ainda não refinado que se denominava de “pardo” ou “mascavado”. Esse tipo de açúcar, que circulou bastante pelas Antilhas e se tornou matéria-prima nas indústrias de refinação da Europa do Norte, representou grande parte da nossa produção. (...)

Cana e escravidão formavam, assim, um par “intenso e extenso”. Se o cultivo e corte da cana levava um semestre inteiro, o fabrico do açúcar ocupava o outro semestre do ano, e os serviços eram sempre árduos. Para dar uma ideia do tamanho da empreitada, mencionamos o exemplo do Sergipe do Conde, um engenho do século XVII no Recôncavo baiano que realizava cerca de 203 “tarefas” — como era chamado o conjunto de afazeres desses estabelecimentos —, o que correspondia a uma média de trezentos dias de trabalho. Labutava-se dia e noite, em duas turmas, que lidavam com a moagem e o cozimento. O setor que cuidava da purga, secagem e encaixotamento precisava de um período apenas. No entanto, permanecia em atividade por dezoito horas ou mais. Além disso, aos domingos e feriados, na maioria dos engenhos os escravos trabalhavam na produção agrícola de alimentos para consumo próprio, ou na pesca em algum rio próximo, sem os quais sua dieta ficaria ainda mais reduzida e pobre. Independente do setor, a jornada alcançava o limite da exaustão. Para ajudar a aliviar o cansaço e a manter o ritmo ensandecido, a labuta era acompanhada por cantos, que também uniam o grupo, melhoravam o moral e auxiliavam a vencer o jugo das horas ininterruptas de trabalho. Segundo o reverendo Wash, um clérigo que esteve no Brasil nessa época, os cativos acordavam às cinco da manhã, faziam suas orações e seguiam para o campo. Tomavam um pequeno desjejum às nove, e ao meio-dia almoçavam, lá mesmo, no campo. Depois pegavam novamente na enxada, e até o anoitecer. No período da safra, tudo se tornava mais corrido. Comentava-se que então os engenhos operavam por vinte horas seguidas, para quatro de descanso e limpeza do equipamento. (...)

Por sinal, a imagem difundida de que a escravidão brasileira teria sido mais amena que a norte-americana, uma vez que por lá teriam existido engenhos especializados na “criação de escravos”, é mais teórica do que real. Os motivos que explicam tal conduta nada têm de humanitários, e são o mais das

vezes de ordem pragmática e comercial. Era custoso manter um escravo criança até que atingisse a idade produtiva. Portanto, melhor comprar um “novo” nos mercados abertos das cidades, os quais expunham os africanos como peças, coisas e bens. Os preços também variavam conforme “o uso”: mulheres e crianças eram menos bem avaliadas que homens e adultos. Antes dos oito anos eram crianças, depois dos 35, velhos, pouco aproveitáveis no trabalho pesado da cana. O “envelhecimento” ocorria cedo, assim como o fim da adolescência: a partir de oito anos e até os doze um escravo já era classificado como adulto. Há registros de cativos considerados “rapazes”, aliás “homens já feitos”, aos oito anos. O trabalho excessivo envelhecia e amadurecia, trapaceava com o tempo. Como veremos com mais detalhes, a civilização do açúcar originou um local de extremos: o doce da cana se fez às custas do travo da escravidão. Um mundo verdadeiramente novo, no sentido de diferente, ia sendo criado. Amargo açúcar; ardida doçura.

Cap. 2 - A construção do capitalismo de guerra

Embora impressionante, a emergência da produção algodoeira no norte da Itália, no século doze, e mais tarde no sul da Alemanha de finais do século quinze, não pareceu alterar o mundo. Nos dois casos, o *boom* foi seguido da falência. E a maior indústria do algodão, já bem estabelecida em três continentes, continuou a cantarolar "ao longo dos séculos". A produção mundial ainda estava centrada na Índia e na China, e o comércio intercontinental ainda era dominado pelos produtos dos tecelões indianos. (...)

Ao contrário dos produtores indianos ou chineses, os europeus dependiam da importação de algodão bruto de regiões distantes do mundo sobre as quais gozavam de pouco controlo. Em 1600, a maioria dos europeus continuou a vestir-se com linho e lã. Nos duzentos anos seguintes, porém, tudo isso iria mudar. A mudança foi lenta, no início dificilmente perceptível, mas a dinâmica construída, cada vez mais rápida tornou-se exponencial. O resultado final foi uma reorganização radical da indústria manufactureira líder mundial: uma explosão em como e onde o algodão era cultivado e fabricado, e uma visão chocante de como o algodão podia ligar o mundo. Esta reformulação do algodão não derivou inicialmente de avanços técnicos, nem de vantagens organizacionais, mas sim de uma fonte muito mais simples: a capacidade e a vontade de projectar capital e poder através de vastos oceanos.

Com frequência crescente, os europeus inseriram-se, muitas vezes violentamente, nas redes globais do comércio do algodão - tanto na Ásia como entre a Ásia e o resto do mundo - antes de utilizar esse mesmo poder para criar redes inteiramente novas entre a África, as Américas e a Europa. (...) Os europeus tornaram-se importantes para o mundo do algodão não devido a novas invenções ou tecnologias superiores, mas devido à sua capacidade de remodelar e depois dominar as redes globais de algodão.

Os capitalistas e governantes europeus alteraram as redes globais através de múltiplos meios. A força do comércio armado permitiu a criação de uma complexa teia de comércio marítimo eurocêntrico; a criação de um estado militar-fiscal permitiu a projecção do poder para os cantos mais distantes do mundo; a invenção de instrumentos financeiros - desde seguros marítimos a facturas de transporte - permitiu a transferência de capital e bens a longas distâncias; o desenvolvimento de um sistema jurídico deu um mínimo de segurança aos investimentos globais; a construção de alianças com capitalistas e governantes distantes permitiu o acesso a tecelões e produtores de algodão locais; a expropriação de terras e a deportação de africanos criou plantações florescentes. Desconhecidas dos contemporâneos, estas alterações foram os primeiros passos para a Revolução Industrial. Séculos antes da "grande divergência" da produção económica *per capita* entre a Europa e a Ásia Oriental, um pequeno grupo de europeus tomou o controlo do processo até agora episódico e gradual de forjar ligações económicas

globais, com consequências dramáticas não só para a indústria do algodão mas também para as sociedades humanas em todo o mundo. A "grande divergência" foi inicialmente uma divergência de poder estatal, bem como uma relação peculiar entre estes estados e os proprietários de capital. No processo, os muitos mundos do algodão tornaram-se um império do algodão centrado na Europa.

O desembarque de Cristóvão Colombo nas Américas, em 1492, marcou o primeiro acontecimento importante nesta reformulação das ligações globais. Essa viagem desencadeou a maior apropriação de terras do mundo, com Hernán Cortés a atacar o Império Asteca, em 1518, e a estabelecer vastas reivindicações territoriais para os espanhóis na América, espalhando-se pela América do Sul e também mais a norte. Em meados do século XVI, Portugal tinha seguido o exemplo e adquirido o que é hoje o Brasil. Os franceses partiram para as Américas em 1605 e adquiriram o Quebeque; partes do centro-oeste moderno e sul dos Estados Unidos, que foram agrupadas numa unidade administrativa francesa chamada Louisiana; e várias ilhas das Caraíbas, incluindo, em 1695, Saint-Domingue, o terço ocidental da Hispaniola. A Inglaterra estabeleceu a sua primeira colonização americana bem sucedida em Jamestown, que se tornou parte da colónia da Virgínia, em 1607, para logo ser expandida com mais colónias na América do Norte e também nas Caraíbas. Eventualmente, como veremos, o controlo de enormes territórios nas Américas permitiu, entre outras coisas, o cultivo monocultural de grandes quantidades de algodão.

O segundo acontecimento importante na história do algodão veio cinco anos depois, em 1497, quando Vasco da Gama navegou triunfalmente para o porto de Calecute, tendo sido pioneiro numa rota marítima da Europa para a Índia em torno do Cabo da Boa Esperança. Agora os europeus podiam pela primeira vez aceder aos produtos dos tecelões indianos - os produtores dominantes do mundo - sem terem de depender dos numerosos intermediários que tinham transportado tecidos indianos por navio através do Oceano Índico, por camelo através da Arábia, e depois por barco até aos portos europeus. Os europeus começaram a estabelecer relações comerciais formais no subcontinente indiano quando da Gama obteve autorização dos governantes locais para negociar em Calecute, em 1498. No início do século XVI, os portugueses tinham estabelecido uma série de postos avançados de comércio na costa ocidental da Índia, a maior parte dos quais se encontrava em Goa. No final do século XVI, os Países Baixos e a Grã-Bretanha começaram a desafiar o monopólio de Portugal no comércio com a Ásia, fretando sociedades anónimas, na esperança de apanhar uma parte do comércio altamente lucrativo de especiarias. Após uma série de guerras anglo-holandesas, os holandeses e os britânicos concordaram em dividir as suas esferas de interesse na Ásia, com o comércio têxtil indiano a cair principalmente em mãos britânicas.

Essa expansão para o Sul da Ásia, no início, foi a intervenção mais importante dos comerciantes e estadistas europeus nas redes da indústria global do algodão. Com ela, os europeus - os portugueses como pioneiros - começaram a desempenhar um papel no comércio transoceânico dos têxteis indianos,

trazendo grandes quantidades de tecidos deste tipo para a Europa. (...) Mais tarde juntaram-se outros mercadores europeus: em 1600, foi fundada a British East India Company, em 1602 a Dutch Vereenigde Oost-Indische Compagnie, e em 1616 a Danish Dansk Ostindiske Kompagni. No início do século XVII, os holandeses e britânicos substituíram os portugueses na regulação violenta do comércio de têxteis do Gujarate, apreendendo navios e limitando o acesso dos comerciantes locais aos mercados da Arábia - e, cada vez mais, do sudeste asiático (...). A França foi a última das grandes potências europeias a lançar o comércio com o Oriente. Em 1664, comerciantes franceses fundaram a Compagnie des Indes Française e trouxeram para França o primeiro daquilo a que os franceses chamavam de *indignes* - tecidos de algodão coloridos e estampados. Estas empresas tentaram fazer valer direitos de monopólio em certas áreas, mas confrontando-se umas com as outras, bem como com comerciantes independentes concorrentes, o seu projecto nunca foi completamente bem sucedido.

O que todas estas empresas comerciais europeias tinham em comum era que compravam têxteis de algodão na Índia, para comercializar especiarias no Sudeste Asiático, e também para levar para a Europa, onde poderiam ser consumidas internamente ou enviadas para África para pagar os escravos que iriam trabalhar nas plantações que começavam a criar raízes no Novo Mundo. Os têxteis de algodão, pela primeira vez, ficaram enredados num sistema de comércio de três continentes; as consequências das importantes viagens de Colombo e da Gama alimentaram-se umas às outras. Os consumidores europeus e os comerciantes africanos tinham fome das belas chitas, musselinas e calicós, ou dos panos simples mas úteis, fiados e tecidos por donos de casa e artesãos do Sul da Ásia.

Como resultado, os têxteis de algodão tornaram-se centrais para a expansão europeia na Ásia. Já no início do século XVII, os comerciantes e mercadores europeus desempenharam um papel importante no comércio no porto Bengali, em Dacca, que durante séculos tinha sido a fonte de alguns dos algodões de maior qualidade do mundo. A East India Company importou logo em 1621 cerca de cinquenta mil peças de algodão para a Grã-Bretanha. Quarenta anos mais tarde, este número tinha aumentado num factor de cinco. Os panos de algodão, de facto, tornaram-se o bem comercial mais importante da empresa; em 1766 esse tecido constituía mais de 75 por cento do total das exportações da East India Company.

Mercadores europeus armados inseriram-se com sucesso no comércio transoceânico de têxteis de algodão indiano. Na própria Índia, porém, o "poder europeu era limitado". Basicamente, encontrou o seu limite na periferia das cidades portuárias, ou nas muralhas dos fortes que estes soldados-comerciantes construía cada vez mais ao longo da costa. Para assegurar as quantidades muito grandes de têxteis indianos que exportavam, os comerciantes europeus dependiam de comerciantes locais, *banias*, que mantinham as relações cruciais com os agricultores do interior e tecelões que cultivavam, fiavam e teciam estes bens cada vez mais valiosos. Os europeus criaram armazéns - chamadas fábricas

ou feitorias - ao longo da costa da Índia, em cidades como Madras, Surat, Dacca, Cossimbazar, e Calcuta, onde os seus agentes faziam encomendas com *banias* para tecidos e recebiam os artigos prontos a serem enviados. (...)

Em 1676, a fábrica da British East India Company, em Dacca, detalhou os mecanismos através dos quais o tecido foi adquirido, atestando a sua dependência de comerciantes indígenas. Os comerciantes ingleses subcontrataram a tarefa de assegurar os tecidos a uma série de *banias* oito a dez meses antes da chegada dos navios mercantes, especificando as qualidades, desenhos, preços, e datas de entrega que desejavam. Os consumidores africanos e europeus de têxteis de algodão exigiram bens muito particulares a preços específicos. Os *banias* avançavam o dinheiro a vários intermediários, que viajavam de aldeia em aldeia para adiantarem fundos e encomendarem tecido acabado a tecelões individuais. Finalmente, o tecido viajava pela mesma cadeia até à fábrica inglesa em Dacca, onde os mercadores o classificavam e preparavam para envio.

Neste sistema de produção, os próprios tecelões tinham controlo sobre o ritmo e organização do seu trabalho, possuíam as suas ferramentas, tal como tinha acontecido durante séculos, e até conservaram o direito de vender os seus produtos a quem quisessem. À medida que a procura europeia crescia, os tecelões conseguiam aumentar a produção e aumentar os preços, o que era claramente benéfico para si. De facto, a chegada de comerciantes europeus à cidade de Gujarati, Broach, tal como em Orissa e Dacca, deu um novo ímpeto à indústria regional do algodão. Os tecelões ainda eram pobres, mas podiam tirar partido da procura pelos seus tecidos, tal como as *banias* e mesmo os governantes indianos, que rapidamente estabeleceram impostos e direitos sobre a produção e exportação de tecidos de algodão. O poder dos comerciantes europeus na Índia era, portanto, significativo, mas longe de ser abrangente (...).

Este sistema de "fábrica", com a sua contínua dependência dos comerciantes locais e do capital local, persistiu durante cerca de dois séculos. (...) De facto, no início, os comerciantes portugueses, ingleses, holandeses e franceses eram apenas os recém-chegados a um antigo e vibrante mercado, tomando o seu lugar ao lado de centenas de comerciantes de todo o Sul da Ásia e da Península Arábica. Em Dacca, no século XVII, os comerciantes europeus adquiriram apenas cerca de um terço de todo o tecido comercializado. E a capacidade comercial dos europeus na Índia permaneceu dependente dos banqueiros e comerciantes do Sul da Ásia que financiaram a cultura e o fabrico do algodão.

A inserção de mercadores europeus armados no comércio asiático, no entanto, marginalizou lentamente estas redes mais antigas, uma vez que retiraram os outrora dominantes comerciantes indianos e árabes de muitos mercados intercontinentais. (...)

Os comerciantes de Gujarati que negociavam com a África Oriental também começaram a enfrentar a concorrência europeia. Assim como os comerciantes europeus se tornaram cada vez mais comuns na

Índia, também se estabeleceram nos mercados da África Oriental; como resultado, em ambos os lados do Oceano Índico, o domínio da Europa cresceu. (...)

A crescente influência dos comerciantes europeus e dos seus estados patrocinadores na Índia acabou por ter repercussões importantes na própria Europa. À medida que quantidades muito maiores de algodões indianos viajavam para a Europa, surgiram novos mercados e modas. Belas chitas e musselinas atraíram a atenção da classe crescente de europeus que tinham dinheiro para os comprar e o desejo de ostentar o seu estatuto social vestindo-os. À medida que os algodões indianos se tornaram cada vez mais na moda no século XVIII, o desejo de substituir estas importações foi um poderoso incentivo para aumentar a produção de algodão em Inglaterra e eventualmente revolucioná-la.

Além disso, a dominação na Ásia foi acompanhada pela expansão para as Américas. Quando as potências espanholas, portuguesas, francesas, inglesas e holandesas capturaram enormes territórios nas Américas, tiraram riqueza móvel do continente: ouro e prata. Foram de facto alguns destes metais preciosos roubados que tinham financiado a compra de tecidos de algodão na Índia, em primeiro lugar. Eventualmente, porém, os colonos europeus nas Américas não conseguiram descobrir ouro e prata suficientes e inventaram um novo caminho para a riqueza: plantações com culturas tropicais e semitropicais, açúcar em particular, mas também arroz, tabaco, e índigo. Tais plantações precisavam de um grande número de trabalhadores, e para assegurar estes trabalhadores, os europeus deportaram primeiro milhares e depois milhões de africanos para as Américas. Os comerciantes europeus construíram estações de comércio fortificado ao longo da costa ocidental da África - Gorée no actual Senegal, Elmina no actual Gana, Ouidah no actual Benim. Pagavam aos governantes africanos para irem à caça de mão-de-obra, trocando cativos pelos produtos dos tecelões indianos. Nos três séculos após 1500, mais de 8 milhões de escravos foram transportados de África para as Américas, primeiramente por comerciantes espanhóis e portugueses, a que se juntaram no século XVII os britânicos, franceses, holandeses, dinamarqueses, e outros. Só durante o século XVIII, deportaram mais de 5 milhões de pessoas, na sua maioria da África Centro-Oeste, a Baía do Benim, a Costa do Ouro e a Baía de Biafra. Os escravos chegaram quase diariamente às ilhas das Caraíbas, bem como ao longo das costas de ambas as Américas.

Este comércio aumentou a procura de tecidos de algodão, uma vez que os governantes e comerciantes africanos quase sempre exigiam tecidos de algodão em troca de escravos. Embora se imagine frequentemente que o comércio de escravos era animado por simples trocas de armas e bugigangas para exportação humana, os escravos eram mais frequentemente trocados por uma mercadoria muito mais banal: os têxteis de algodão. Um estudo de 1.308 permutas do comerciante britânico Richard Miles entre 1772 e 1780 para 2.218 escravos da Costa do Ouro descobriu que os têxteis constituíam mais de metade do valor de todos os bens comercializados. As exportações portuguesas para Luanda no final do século XVIII e início do século XIX contam uma história semelhante: os produtos tecidos constituíam quase 60 por cento das exportações.

Os consumidores africanos tornaram-se notórios pelos seus gostos exigentes e dinâmicos, muito para consternação dos comerciantes europeus. De facto, um viajante europeu observou que os gostos dos consumidores africanos eram “os mais variados e caprichosos”, e que “apenas duas aldeias coincidiram nos seus cânones de gosto”. Quando o navio negreiro *Diligent* partiu do porto francês, em 1731, transportou no seu porão uma cuidadosa variedade de têxteis indianos para satisfazer as exigências particulares da costa da Guiné. (...)

O comércio europeu de têxteis de algodão ligou entre si a Ásia, as Américas, África, e a Europa numa complexa teia comercial. Nunca antes, nos quatro milénios da história do algodão, tinha sido inventado um sistema tão globalizado. Nunca antes os produtos dos tecelões indianos tinham sido pagos por escravos em África para trabalharem nas plantações nas Américas a fim de produzirem produtos agrícolas para os consumidores europeus. Este era um sistema inspirador, falando claramente dos poderes transformadores de uma união entre capital e poder estatal. O que era mais radical não eram as particularidades destas trocas, mas sim o sistema em que elas estavam integradas e a forma como diferentes partes do sistema se alimentavam umas às outras: Os europeus tinham inventado uma nova forma de organizar a actividade económica.

Esta expansão das redes comerciais europeias para a Ásia, África e Américas não se baseou principalmente na oferta de bens superiores a bons preços, mas na subjugação militar dos concorrentes e numa presença mercantil europeia coerciva em muitas regiões do mundo. Em função do equilíbrio relativo do poder social em determinados lugares, houve variações sobre este tema central. Na Ásia e em África, os europeus estabeleceram enclaves costeiros e dominaram o comércio transoceânico, sem no início muito envolvimento no cultivo e no fabrico. Noutras partes do mundo, mais proeminentemente nas Américas, as populações locais foram expropriadas e frequentemente deslocadas ou mortas. Os europeus inventaram de novo o mundo, embarcando na agricultura de plantação em larga escala. Uma vez que os europeus se envolveram na produção, prenderam os destinos económicos à escravatura. Estes três movimentos - expansão imperial, expropriação e escravatura - foram centrais para a forja de uma nova ordem económica global e, eventualmente, para a emergência do capitalismo. Combinaram-se com uma outra característica deste novo mundo: estados que apoiaram estes empreendimentos mercantis e colonos, mas que só de forma fraca afirmaram a sua soberania sobre os lugares e povos em territórios distantes. Em vez disso, capitalistas privados, muitas vezes organizados em empresas fretadas (como a British East India Company) afirmaram a sua soberania sobre a terra e os povos, e ligações estruturadas aos governantes locais. Os capitalistas privados fortemente armados tornaram-se o símbolo deste novo mundo de domínio europeu, uma vez que os seus barcos cheios de canhões e os seus soldados-comerciantes, milícias privadas armadas, e colonos capturaram terras e mão-de-obra e expulsaram concorrentes, muito literalmente, da água. A violência privatizada era uma das suas principais competências. Embora os Estados europeus tivessem visionado, encorajado e

permitido a criação de vastos impérios coloniais, eles permaneceram fracos e magros no terreno, proporcionando aos actores privados o espaço e a margem de manobra para forjar novos modos de comércio e produção. (...)

O coração palpitante deste novo sistema era a escravatura. A deportação de muitos milhões de africanos para as Américas intensificou as ligações com a Índia porque aumentou a pressão para assegurar mais tecidos de algodão. Foi esse comércio que estabeleceu uma presença mercantil europeia mais significativa em África. E foi esse comércio que tornou possível dar valor económico aos vastos territórios capturados nas Américas, e assim ultrapassar as limitações de recursos próprios da Europa. Este sistema multifacetado mostrou certamente variações e mudou ao longo do tempo, mas era suficientemente diferente do mundo anterior e do mundo que dele viria a emergir no século XIX para merecer o seu próprio nome: capitalismo de guerra.

(...)

O capitalismo de guerra tinha um potencial transformador sem precedentes. Na raiz da emergência do mundo moderno de crescimento económico sustentado, criou um sofrimento insondável, mas também uma conseqüente transformação da organização do espaço económico: um mundo multipolar tornou-se cada vez mais unipolar. O poder espalhou-se durante muito tempo por vários continentes e através de numerosas redes tornou-se cada vez mais centralizado através de um único nó, dominado por capitalistas europeus e estados europeus. No centro desta mudança estava o algodão, uma vez que os mundos múltiplos e diversos da produção e distribuição desta mercadoria perderam cada vez mais terreno para um império hierárquico organizado a uma escala global.

Dentro da própria Europa, esta reorganização do espaço económico teve repercussões a nível continental. Potências "atlânticas" como os Países Baixos, Grã-Bretanha e França substituíram as antigas potências económicas, como Veneza e o seu interior norte de Itália. À medida que o comércio atlântico substituiu o comércio mediterrânico e que o Novo Mundo se tornou um importante produtor de matérias-primas, as cidades com ligações ao Atlântico também ganharam proeminência no fabrico de têxteis de algodão. De facto, já no século XVI, a expansão do fabrico de algodão na Europa estava dependente de uma ligação aos mercados em rápida expansão em todo o mundo atlântico - desde os mercados de tecidos em África até às novas fontes emergentes de algodão bruto nas Américas.

(...)

No meio destas mudanças geográficas sísmicas, o mais significativo a longo prazo foi a chegada da produção de algodão a Inglaterra. (...) A referência mais antiga ao algodão data de 1601 (...). A indústria cresceu, e em 1620 os fabricantes britânicos de algodão exportaram os seus artigos para França, Espanha, Holanda e Alemanha. O fabrico de algodão prosperou especialmente no condado de Lancashire, no norte da Inglaterra, onde tanto a falta de controlo da guilda como a proximidade de

Liverpool, um importante porto de escravatura, se tornou a chave para os produtores que forneciam o comércio africano de escravos e plantações nas Américas.

Esta indústria inglesa do algodão, lentamente emergente, baseou-se em experiências anteriores com a produção de linho e lã. Tal como no continente, os algodões eram inicialmente fabricados no campo. Comerciantes, muitos deles puritanos e outros dissidentes, avançaram o algodão bruto aos camponeses, que empregavam o trabalho familiar sazonalmente para fiar e tecer, antes de devolver o pano aos comerciantes que o vendiam. À medida que a procura de tecido de algodão explodiu, a fiação e a tecelagem tornaram-se cada vez mais importantes para os pequenos camponeses, e alguns deles acabaram por abandonar as suas culturas tradicionais e tornaram-se inteiramente dependentes da indústria. Alguns dos comerciantes que organizavam a produção doméstica de algodão transformaram-se em homens de negócios substanciais. À medida que acumularam capital, expandiram a produção, dando cada vez mais crédito a cada vez mais fiadores e tecelões, encorajando uma “extensificação” da produção - a sua dispersão geográfica por áreas cada vez maiores do campo. Este foi o sistema clássico de *putting-out*, bastante semelhante às suas encarnações através da Ásia séculos antes, ou à indústria britânica de lã. A zona rural tornou-se cada vez mais industrial e os seus habitantes cada vez mais dependentes do trabalho de *putting-out* para comerciantes distantes.

Ao contrário dos fiadores e tecelões de algodão indianos, a classe crescente de trabalhadores de algodão ingleses não tinha acesso independente a matérias-primas ou a mercados. Estavam inteiramente subordinados aos mercadores - na realidade, gozavam de menos independência e poder do que os seus homólogos indianos. Os comerciantes britânicos de *putting-out*, como resultado, tinham muito mais poder do que os *baniyas* indianos. Os homens britânicos do algodão faziam parte de uma potência global crescente, cuja marinha dominava cada vez mais os oceanos do mundo, cujas possessões territoriais nas Américas e na Ásia-Índia, entre elas a mais importante, rapidamente se desenvolveram, e cujos escravos criaram um complexo de plantação que repousava de várias formas sobre a capacidade de fabrico de fiadeiras e tecelões a milhares de quilómetros de distância nas remotas terras altas de Lancashire e nas planícies de Bengala.

Apesar destes inícios, o seu significado emergiu apenas em retrospectiva. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, a indústria europeia do algodão não foi particularmente proeminente. (...)

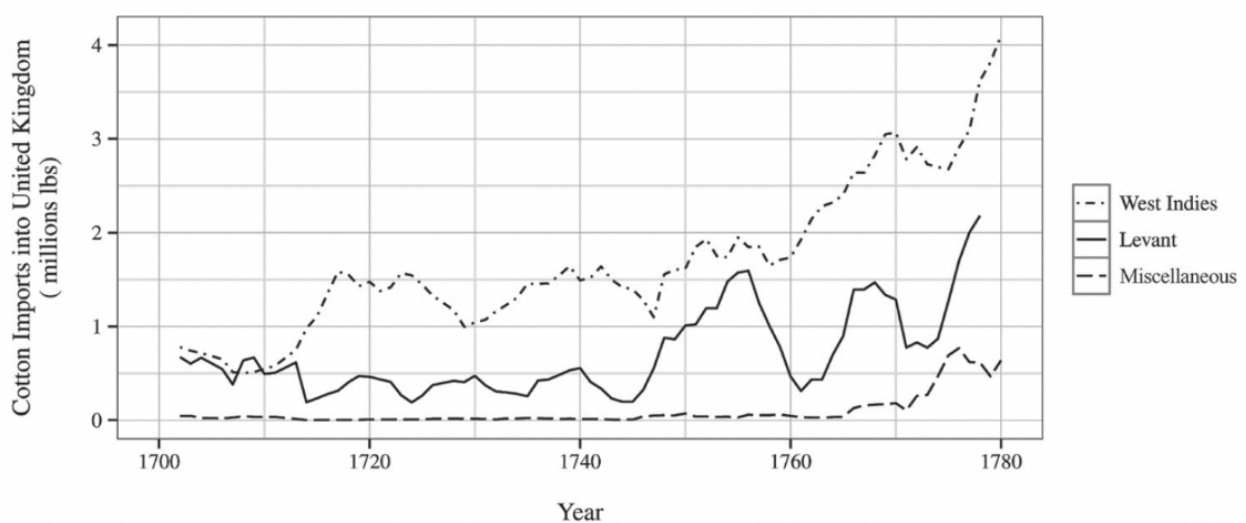
Uma razão para o crescimento relativamente lento da produção europeia de algodão foi a dificuldade de acesso ao algodão bruto. Como o algodão não era cultivado na própria Europa, a matéria-prima essencial da indústria tinha de ser trazida de locais distantes. A modesta procura de algodão bruto entre os fabricantes europeus dos séculos XVII e XVIII, antes do apogeu das novas máquinas que por volta de 1780 revolucionariam o fabrico de algodão, foi largamente satisfeita através de canais comerciais

estabelecidos e diversificados, nos quais o algodão permaneceu uma mercadoria entre muitas. Em 1753, vinte e seis navios chegaram ao porto de Liverpool vindos da Jamaica com algodão, dos quais vinte e quatro tinham menos de cinquenta sacos da fibra a bordo. Não havia comerciantes, portos ou regiões do mundo que se especializassem na produção de algodão para exportação.

(...)

Mais importante, porém, era uma nova fonte de algodão: as Índias Ocidentais. Embora o algodão tenha permanecido uma cultura marginal em comparação com o açúcar nestas ilhas, alguns pequenos agricultores, com menos recursos para investir do que os senhores do açúcar, cultivaram o “ouro branco”. A produção destes *petits blancs*, como eram chamados nas ilhas francesas, permaneceu bastante estática até 1760. No entanto, para as indústrias britânicas e francesas do algodão, mesmo esta pequena quantidade de algodão das Índias Ocidentais fornecia uma parte significativa das suas necessidades. E mais importante, como veremos, o seu modo de produção apontava para o futuro.

Antes de 1770, portanto, os comerciantes europeus asseguravam a valiosa fibra através de redes comerciais bem estabelecidas a partir de uma grande variedade de locais. Com exceção das Índias Ocidentais, a sua influência não ia muito além das próprias cidades portuárias, uma vez que não tinham o poder de mexer na forma como o algodão era cultivado no interior, nem a inclinação para avançar capital para o cultivo adicional de algodão. O algodão chegou-lhes graças aos preços que estavam dispostos a pagar, mas não tiveram qualquer influência na forma como o algodão foi criado. Os cultivadores e comerciantes locais continuaram a ser actores poderosos dentro deste nexos global de algodão bruto, até porque não se especializaram na produção de algodão para exportação nem nos mercados do norte da Europa.



Cotton imports into the UK, 1702–1780, by source, in millions of pounds, five-year trailing averages (illustration credit 2.2)

À medida que pequenas quantidades de algodão em bruto vinham para a Europa para alimentar a indústria europeia de algodão em expansão, mas em termos globais ainda frágil, a procura de tecidos de algodão cresceu na Europa, bem como em África e nas plantações de escravos das Américas. No entanto, a produção europeia foi insuficiente para a satisfazer. Em resposta, comerciantes ingleses, franceses, holandeses, dinamarqueses e portugueses, todos com uma energia febril semelhante, tentaram assegurar maiores quantidades de tecidos de algodão na Índia em condições cada vez mais favoráveis. (...) Para obter estas fabulosas quantidades de têxteis da Índia a preços favoráveis, representantes das empresas europeias do leste da Índia começaram a inserir-se ainda mais no processo de produção dentro da própria Índia (...). A rentabilidade só poderia ser aumentada se os europeus pudessem forçar os tecelões a trabalhar apenas para a sua respectiva empresa. Monopolizar o mercado tornou-se a forma de fazer baixar os rendimentos dos tecelões e fazer subir o preço de venda de determinados bens.

Os comerciantes europeus foram ajudados a assegurar os tecidos de algodão na quantidade e qualidade de que necessitavam, e ao preço que desejavam, porque as suas práticas comerciais foram reforçadas com o controlo político de territórios indianos cada vez mais extensos. Vinham não apenas como comerciantes, mas cada vez mais como governantes. Por volta de 1730, a fábrica de Dacca, por exemplo, acolheu um contingente de pessoal militar e de armas para proteger os interesses da empresa. (...) Esta afirmação de poder político privado por parte de uma empresa estatal sobre territórios distantes foi uma reconceptualização revolucionária do poder económico. Os Estados partilhavam a soberania sobre o território e os povos com empresários privados.

Entre muitas outras coisas, esta nova combinação de poder económico e político permitiu aos comerciantes europeus obter um maior controlo sobre a produção têxtil, especialmente aumentando o controlo sobre os tecelões. Ao longo da costa de Coromandel, os influentes comerciantes indianos que actuavam como intermediários entre tecelões indianos e exportadores europeus foram cada vez mais substituídos por agentes que estavam sob um controlo muito maior das empresas europeias já no século XVII. (...)

A remoção dos intermediários indianos ofereceu aos comerciantes estrangeiros um melhor controlo sobre a produção e a capacidade de assegurar uma maior quantidade de mercadorias em peças. (...)

Tais políticas produziram os resultados pretendidos: os rendimentos dos tecelões indianos caíram. No final do século XVII, até um terço do preço do tecido poderia ter ido para um tecelão. Nos finais do século XVIII, segundo o historiador Om Prakash, a parte do produtor tinha caído para cerca de 6%. Com o declínio do rendimento e do nível de vida, uma canção de embalar cantada por tecelões Saliya falava longamente de um tempo místico em que os seus teares continham uma tábua de prata. Em 1795, a própria empresa observou uma mortalidade sem precedentes entre os tecelões. (...)

O controlo crescente dos comerciantes europeus sobre o processo de produção na Índia parecia ameaçar a própria indústria europeia não particularmente importante ou dinâmica do algodão. Como poderiam os produtores ingleses, franceses, holandeses e outros produtores competir contra os tecidos indianos, que eram simultaneamente superiores em qualidade e mais baratos? E no entanto, parece que a indústria europeia se expandiu mesmo quando a Índia exportou mais tecidos. Ironicamente, as importações da Índia ajudaram a indústria têxtil europeia de algodão ao criar novos mercados para os tecidos de algodão e ao continuar a apropriação pela Europa de tecnologias da Ásia. A longo prazo, além disso, as importações da Índia influenciaram as prioridades políticas da Europa. Como veremos, a Grã-Bretanha, França, e outros emergiram como estados recentemente poderosos, com um grupo vocal de capitalistas; tanto para o Estado como para os indivíduos, a substituição das importações de tecidos de algodão indianos por tecidos fabricados internamente tornou-se uma prioridade, embora difícil de concretizar.

O proteccionismo desempenhou um papel fundamental neste processo, testemunhando mais uma vez a enorme importância do Estado (...). Nos finais do século XVII, com as importações de algodão e o fabrico doméstico de algodão em expansão, os fabricantes de lã e linho da Europa pressionaram os seus respectivos governos para os protegerem dos primeiros fabricantes de algodão em geral e das importações indianas em particular. Os têxteis eram a indústria transformadora mais importante da Europa: O deslocamento do sector pela importação e fabrico de algodão parecia pôr em perigo os lucros e ameaçar a estabilidade social.

Já em 1621, pouco mais de duas décadas após a criação da East India Company, os comerciantes de lã de Londres protestaram contra a crescente importação de tecidos de algodão. Dois anos mais tarde, em 1623, o Parlamento debateu as importações têxteis indianas, chamando-lhes "prejudiciais para os interesses nacionais". De facto, a agitação contra as importações de algodão tornou-se uma característica constante da paisagem política inglesa nos séculos XVII e XVIII. (...)

Esta agitação levou a medidas proteccionistas. Em 1685, a Inglaterra impôs um imposto de 10% sobre "todos os calicós e outros linhos indianos e todas as sedas forjadas que são fabricadas na Índia". Em 1690, a taxa foi duplicada. (...) A venda de algodões indianos acabou por ser criminalizada por completo. Em 1774, o Parlamento decretou que os tecidos de algodão para venda em Inglaterra tinham de ser feitos exclusivamente de algodão fiado e tecido em Inglaterra. Apenas as mercadorias destinadas à reexportação eram permitidas a partir das Índias Orientais. As mercadorias de algodão indiano não sujeitas a estas proibições, tais como chitas simples e musselinas, estavam sujeitas a tarifas pesadas. No final, todas estas medidas proteccionistas não ajudaram a indústria doméstica de lã e linho, mas estimularam o fabrico doméstico de algodão.

Tal como a Grã-Bretanha, a França teve o cuidado de proibir a importação de algodão indiano. Em 1686, em resposta à pressão dos industriais de seda e lã, proibiu o fabrico, utilização e venda de algodões. Nos setenta anos seguintes, nada menos que dois decretos reais e oitenta decisões do

conselho do rei tentaram reprimir os algodões. As penas tornaram-se cada vez mais severas, com prisão e, a partir de 1726, até a pena de morte para os infractores. Em 1755, a França voltou a proibir a importação de têxteis estampados indianos para consumo em França, e em 1785 o rei confirmou as proibições, a fim de proteger uma "indústria nacional". (...)

Explicitamente excluídos da longa lista de têxteis indianos proibidos, porém, foram os destinados à Guiné, ou seja, os têxteis utilizados no comércio de escravos. Os escravos, afinal, só podiam ser obtidos através da sua troca pelos algodões da Índia.

Outros países europeus seguiram o exemplo (...). O que começou como uma política para proteger os fabricantes domésticos de lã, linho e seda evoluiu para um programa explícito de incentivo à produção doméstica de têxteis de algodão.

(...)

Tanto os mercados domésticos como os de exportação eram potencialmente enormes e extremamente elásticos. E tal como as medidas proteccionistas limitavam o acesso dos produtores indianos aos mercados têxteis europeus, os estados europeus e os comerciantes dominavam cada vez mais as redes globais que lhes permitiam conquistar mercados para os têxteis de algodão noutras partes do mundo. Estes mercados, de facto, proporcionaram uma saída para os panos assegurados na Índia, bem como para os produtores nacionais. Assim, os europeus podiam tanto aumentar as compras de tecido na Índia, como proteger as suas próprias indústrias nacionais não competitivas - um feito milagroso possível apenas porque o capitalismo de guerra tinha permitido aos europeus dominar as redes globais de algodão e, ao mesmo tempo, construir novos tipos de estados cada vez mais poderosos, cuja guerra constante exigia recursos cada vez maiores e, assim, abraçou a indústria nacional.

A expansão imperial e o domínio crescente dos europeus no comércio global do algodão permitiram, além disso, uma transferência crescente de conhecimentos asiáticos para a Europa. (...) Uma das razões pelas quais os têxteis indianos eram tão populares entre os consumidores europeus e africanos era o seu design superior e as suas cores brilhantes. A fim de corresponder às fabulosas qualidades dos seus concorrentes indianos, os fabricantes europeus, apoiados pelos seus vários governos nacionais, recolheram e partilharam conhecimentos sobre as técnicas de produção indianas. (...)

Tal como foi o caso da roda de fiar e do tear horizontal de banda de rodagem nos séculos anteriores, a Ásia do século XVI ao século XVIII continuou a ser a fonte mais importante do fabrico de algodão e, especialmente, da tecnologia de impressão. À medida que o domínio europeu das redes mundiais de algodão se acelerava, o mesmo acontecia com o ritmo da assimilação europeia da tecnologia indiana.

(...)

A expansão imperial, além disso, tinha tornado familiares aos comerciantes europeus, e especialmente britânicos, os mercados mundiais do algodão. Em 1770, tinha-se tornado claro que os mercados de têxteis de algodão na Europa, mas ainda mais em África, nas Américas e, claro, na Ásia, eram enormes -

e as oportunidades de lucro para qualquer pessoa capaz de produzir para estes mercados numa base competitiva praticamente ilimitada. O conhecimento da elasticidade e rentabilidade destes mercados derivou directamente da experiência dos comerciantes nas redes mundiais de comércio de algodão de longa distância. (...)

Os fabricantes e comerciantes ingleses tinham confiado cedo nas exportações de tecidos domésticos e indianos para África. Esta dependência dos mercados estrangeiros tornou-se pronunciada após 1750. (...) A África e as Américas eram os mercados mais importantes. Em meados do século, 94 por cento de todas as exportações de tecido de algodão da Grã-Bretanha foram para lá. A grande escala deste mercado significava que aqueles capazes de competir ali podiam colher fortunas. (...)

A apreciação dos africanos por estes algodões foi fundamentada na sua própria indústria de algodão e na sua exposição muito anterior aos têxteis indianos. Os comerciantes europeus de escravos inicialmente esforçaram-se por entregar exactamente o tipo de tecido para o qual a procura africana já existia, especialmente os algodões azuis e brancos de índigo. Por volta de 1730, a East India Company observou que uma escassez de algodão indiano tinha "posto as pessoas a fabricar bens à imitação deles aqui" na Inglaterra - e os mercadores europeus exportaram tecidos usando os nomes indianos, porque os africanos normalmente preferiam tecidos "feitos na Índia". Num memorando para a Junta de Comércio, Elias Barnes esperava que os tecelões britânicos pudessem copiar com sucesso os algodões indianos. O mercado potencial para tais tecidos, acreditava ele, era imenso: "Além do que é consumido nos nossos próprios domínios, o mundo inteiro será nosso cliente".

A expansão imperial, a escravatura e as expropriações de terras - o capitalismo da guerra - lançaram as bases para a ainda pequena e tecnologicamente retrógrada indústria nacional do algodão na Europa. Proporcionou mercados dinâmicos e acesso à tecnologia e a matérias-primas essenciais. Tornou-se também um importante motor de formação de capital. Cidades mercantis como Liverpool, que derivavam em grande parte da escravatura, tornaram-se importantes fontes de capital para a indústria emergente do algodão, e os comerciantes de algodão em Liverpool deram cada vez mais crédito aos fabricantes para lhes permitir trabalhar o algodão. Os comerciantes londrinos, por sua vez, que vendiam os fios e tecidos provenientes de produtores britânicos, concederam crédito avançado aos fabricantes de Lancashire. De facto, forneceram o capital de exploração muito importante e muito significativo, uma vez que os lucros do comércio foram redireccionados para o fabrico, "um fluxo de capital para dentro vindo do comércio". Além disso, à medida que estes comerciantes ganhavam riqueza no comércio de longa distância, podiam exigir protecções políticas de um governo cada vez mais dependente da extracção de receitas do mesmo.

Por último, mas não menos importante, o capitalismo de guerra também alimentou os sectores secundários emergentes da economia, tais como os seguros, finanças e navegação, sectores que se tornariam extremamente importantes para a emergência da indústria britânica do algodão, mas também instituições públicas tais como o crédito governamental, o próprio dinheiro e a defesa nacional. Estas instituições tiveram origem no mundo do capitalismo de guerra "como técnicas industriais e práticas comerciais avançadas" migraram das empresas de exportação para a economia nacional.

Os europeus, e especialmente os britânicos, com a parceria voluntária do Estado britânico, inseriram-se de forma única nas redes globais de produção de algodão, entre produtores e fiadores, entre fiadores e tecelões, entre produtores e consumidores. Muito antes do advento de novas tecnologias de produção de algodão, já tinham, de facto, reorganizado a indústria mundial do algodão e as redes mundiais de algodão. Estas redes eram dominadas pela empresa comum de capital privado e estados cada vez mais robustos. Juntos, o seu empenho no comércio armado, espionagem industrial, proibições, regulamentações comerciais restritivas, dominação de territórios, captura de mão-de-obra, remoção de habitantes indígenas, e a criação de territórios patrocinada pelo Estado, que depois foram deixados ao domínio de longo alcance dos capitalistas, tinham criado uma nova ordem económica.

A partir destes abundantes esforços de comerciantes, fabricantes e burocratas governamentais, a Europa do século XVIII desfrutou de um lugar fundamentalmente novo nas redes globais de algodão. A maior parte da produção mundial de algodão estava ainda localizada na Ásia, e as vibrantes indústrias de algodão permaneceram em toda a África e nas Américas, mas os europeus dominavam agora decisivamente o seu comércio transoceânico. No Novo Mundo, tinham construído um regime para a produção de produtos agrícolas baseados no trabalho escravo, um sistema de produção que acabaria por transformar cada vez mais europeus em produtores de algodão, embora pouco algodão crescesse em solo europeu. Os Estados europeus fortes tinham simultaneamente criado barreiras à importação de têxteis estrangeiros, tal como construíram um sistema para a apropriação de tecnologia estrangeira. Ao orquestrar processos económicos na Ásia, África e Américas, bem como na Europa, os europeus ganharam a capacidade paradoxal de dirigir o comércio global de têxteis indianos, mantendo ao mesmo tempo os tecidos asiáticos cada vez mais fora da Europa, em vez de comercializar os produtos em África e noutros locais para além das costas europeias. Uma indústria têxtil globalizada tinha emergido e os europeus, pela primeira vez, tinham compreendido o vasto âmbito da procura global de produtos de algodão.

O que distinguiu os estadistas e capitalistas europeus dos seus homólogos noutros locais foi a sua capacidade de dominar estas redes globais. Enquanto o comércio em África, Ásia e Américas se tinha caracterizado por redes alimentadas pelo intercâmbio de bens mutuamente vantajoso, os europeus construíram sistemas de produção transcontinentais que explodiram as relações sociais existentes no seu continente e noutros locais. O significado desta história inicial de interacção global não era o

comércio global enquanto tal (que permaneceu de importância quantitativa limitada para todas as economias), mas sim a reformulação da forma como as coisas eram produzidas, tanto no tempo como no espaço, e as ramificações sociais e políticas dessa produção. A Índia e a China, ou, aliás, os impérios Asteca e Inca, nem sequer se tinham aproximado desse domínio global, e muito menos para reinventar a forma como as pessoas produziam as coisas nos cantos mais longínquos do globo. No entanto, a partir do século XVI, capitalistas europeus armados e estados europeus ricos em capital reorganizaram a indústria mundial do algodão. Foi este abraço precoce do capitalismo de guerra que foi a condição prévia para a Revolução Industrial que acabou por criar um enorme impulso adicional no sentido da integração económica global e continua a moldar e a remodelar o nosso mundo de hoje.

O que aconteceu foi uma transição rápida do mundo mais antigo do algodão - descontínuo, multifocal, horizontal - para um império integrado, centralizado, e hierárquico do algodão. Já em meados do século XVIII, teria parecido improvável aos observadores contemporâneos que a Europa, e especialmente a Grã-Bretanha, se transformasse muito em breve no mais importante fabricante de algodão do mundo. (...)

À medida que o sol se levantava sobre uma pequena parte da Europa, enquanto os europeus empreendedores sugavam lentamente os mundos descontínuos, multifocais e horizontais do algodão para a sua órbita, inventaram ferramentas e métodos que lhes permitiam mobilizar terras, mão-de-obra e mercados ao serviço de um império recentemente e audaciosamente imaginado. Ao criar esta vasta esfera do capitalismo de guerra que seguia regras tão diferentes das da própria Europa, criaram não só as condições para a "grande divergência" e a Revolução Industrial, mas também para um maior reforço dos Estados em casa que, por sua vez, se tornariam cruciais para a criação do império do algodão. Em 1780, a Europa em geral, e a Grã-Bretanha em particular, tinha-se tornado um centro das redes mundiais do algodão.

Traduzido com a versão gratuita do tradutor - www.DeepL.com/Translator; revisto por Ana Catarina Pinto.

Cap. 3 - MERCADORIA COLONIAL

Poucos europeus, exceto aqueles sob o domínio otomano, haviam provado café antes de meados do século XVII. A sua introdução na Europa levou à criação das casas de café, cujo apelo se estendeu a grandes faixas da sociedade europeia. O século XVIII testemunhou uma dramática reconfiguração dos centros de produção de café à medida que Estados europeus, como a República Holandesa, França e Grã-Bretanha, começaram a cultivar café nas suas propriedades coloniais asiáticas e caribenhas para satisfazer a crescente procura dos consumidores.

Difusão da cultura do café na Europa

Esta não é uma história direta de europeus sendo conquistados pelo grão. Chocolate, café e chá chegaram ao continente em rápida sucessão, e as preferências dos consumidores mudaram para a frente e para trás. As complexidades da regulamentação das corporações impediram os comerciantes de estabelecer instalações para vender e servir café. Consequentemente, houve descontinuidades significativas na difusão da cafeicultura. Veneza foi provavelmente a primeira cidade europeia em que o café foi fabricado e uma cafetaria só abriu na cidade um século depois.

Diffusion of Coffee Culture in Europe¹

	First Record of Coffee in Territory	First Commercial Shipment Received	First Coffee House Opened	First Colonial Plantings
Italian States	1575 Venice	1624 Venice	1683 Venice	
Netherlands	1596 Leiden 1616 Amsterdam	1640 Amsterdam	1665 Amsterdam 1670 The Hague	1696 Java 1712 Suriname
England	1637 Oxford	1657 London	1650? Oxford 1652 London	1730 Jamaica
France	1644 Marseilles	1660 Marseilles	1670 Marseilles 1671 Paris	1715 Reunion 1723 Martinique
German States		1669 Bremen	1673 Bremen 1721 Berlin	
Habsburg Empire	1665 Vienna		1685 Vienna	

Londres foi o lar das primeiras casas de café da Europa, mas os britânicos estavam entre os últimos e os menos ativos dos produtores europeus de café. Por outro lado, os franceses, recém-convertidos ao chocolate, passaram a dominar tanto o consumo quanto a produção colonial durante o século XVIII.

A adoção do café em toda a Europa cristã refletiu a complexa relação do continente com o Próximo Oriente islâmico. Surtos de fascínio pelo “Oriente” provocaram interesse pelo café, mas os viajantes que escreviam no início do século XVII muitas vezes procuravam resgatar a bebida de associações islâmicas, reimaginando o seu passado. O italiano Pietro della Valle sugeriu que o café era a base do *nepenthe*, o estimulante preparado por Helena, na *Odisseia* de Homero. O inglês Sir Henry Blount afirmou que era o caldo preto dos espartanos bebido antes das batalhas. Ao colocar o café entre os gregos antigos, efetivamente reivindicaram o café para a civilização europeia, pensando ainda nos cristãos contemporâneos que bebia café dentro das fronteiras otomanas. No entanto, não há evidências de que o Papa Clemente VIII tenha provado café e o batizado de bebida cristã, em 1600, embora a ampla circulação da história sugira que aqueles com interesse no comércio de café desejassem que ele o tivesse feito.

O café estava presente em Veneza, em 1575, como confirma o equipamento de fazer café registado no inventário de um comerciante turco assassinado na cidade. Em 1624, o café era enviado para a cidade para venda por boticários como medicamento, e em 1645 uma loja que vendia grãos parece ter sido licenciada. Os regulamentos que protegem o comércio de boticários provavelmente explicam o aparecimento tardio do primeiro estabelecimento autorizado a servir café em Veneza, em 1683. Em 1759, as autoridades da cidade foram forçadas a limitar o número de cafés a 204 – um limite violado em quatro anos.

Parece provável que restrições semelhantes tenham obscurecido a história inicial do café no Império Habsburgo, particularmente em territórios fronteiriços e muitas vezes invadidos pelos otomanos. Uma delegação turca, despachada para Viena, em 1665, para ratificar um tratado de paz incluía dois homens encarregados da preparação do café. Em 1666, quando a delegação partiu, havia supostamente um próspero comércio interno de café. Era dominado por armênios, como Johannes Diodato, que em 1685 recebeu a primeira licença para preparar e vender café – ou seja, operar uma cafeteria.

Isto contradiz a história bordada de Georg Franz Kolschitzky, um espião atrás das linhas otomanas durante o cerco de Viena, em 1683, que teria obtido os sacos de grãos de café abandonados pelos turcos na retirada como recompensa e os teria usado para introduzir café na cidade. Supostamente Kolschitzky, em vestes turcas começou por vender café em grão pela cidade, enquanto peticionava as autoridades para poder abrir sua própria loja. Quando foi concedido, ele montou a famosa cafeteria com o letreiro da Garrafa Azul. Em 1697, três anos após a morte de Kolschitzky, foi criada a corporação licenciada *Bruderschaft der Kaffeisieder* (Irmandade dos Cafeicultores). A sua principal inovação foi adicionar leite ao café, com os clientes usando uma cartela de cores para indicar o tom desejado. Esta foi a origem do Kapuziner, uma bebida da cor da túnica dos monges capuchinhos. Além

de adoçar (ou talvez mascarar) o sabor, o leite simbolicamente transformou a bebida negra muçulmana em uma confecção branca cristã.

A Inglaterra desenvolveu a primeira cultura de café europeu. As principais figuras a levar o grão para a Grã-Bretanha também foram emigrantes do Império Otomano. Nathaniel Conópios, um estudante grego no *Balliol College*, Oxford, foi a primeira pessoa registada a beber café em Inglaterra, em maio de 1637. Um servo judeu do Levante chamado Jacob por vezes é creditado com a abertura de um café na mesma cidade, em 1650, mas, se existiu, provavelmente serviu os companheiros do seu mestre, em vez de lhes vender café. Não há dúvida, no entanto, que Pasqua Rosee, um arménio étnico da cidade otomana de Esmirna (agora Izmir) abriu o primeiro café documentado de Londres e da Europa em dada altura, entre 1652 e 1654. Tal foi a rápida decolagem da nova instituição, já havia 82 donos de café registados, em 1663, pelas autoridades da cidade de Londres.

Os negócios de Rosee começaram com uma barraca no cemitério de St Michael, no coração da cidade de Londres, o bairro independente no centro da metrópole que abrigava a maioria das instituições financeiras e comerciais de Londres. Os comerciantes vinham do Royal Exchange nas proximidades para continuar as conversas enquanto tomavam café sob o toldo da barraca de Rosee. Segundo a primeira referência ao negócio, em 1654, servia «uma bebida de tipo turco feita de água e alguma baga ou feijão-turco (que era) um pouco quente e desagradável (mas tinha) um bom gosto e causava flatulência».

(...)

O principal benefício da bebida foi o efeito fisiológico de “promover a vigiância”. A vantagem sobre beber a “cerveja pequena”, ou cerveja fraca – a forma tradicional de refresco numa cidade onde o abastecimento de água era muitas vezes imundo – pode ser facilmente aferida. A cafetaria rapidamente substituiu a taberna como o principal local público para realizar negócios.

Os taberneiros locais ressentiam-se do sucesso de Rosee, reclamavam que roubava os seus negócios; mas como ele não vendia álcool, não puderam argumentar que estava a infringir as licenças. Em vez disso, desafiaram o seu direito de negociar alegando que Rosee não era cidadão, daqui resultou uma parceria entre Rosee e Christopher Bowman, membro da *Company of Grocers*. Juntos, transferiram o empreendimento para um conjunto de salas com vista para o adro da igreja. O negócio manteve-se, sob uma tabuleta com a silhueta de Rosee, conhecida como Cabeça do Turco, embora não haja registo de seu envolvimento no negócio além de 1658. Bowman morreu em 1662, após o que sua viúva assumiu o negócio, até as instalações serem destruídas em o Grande Incêndio de 1666.

Não foi por acaso que os cafés foram estabelecidos durante a era Cromwelliana, após o fim da Guerra Civil Inglesa. O poder das guildas enfraqueceu e os valores culturais predominantes de igualitarismo e sobriedade adequaram-se à introdução de um local de convívio sem álcool em que os clientes eram tratados como iguais. Os primeiros proprietários instalaram mesas compridas, acomodando todos e qualquer um sem sugestão de hierarquia. O café foi preparado no fogo e decantado em cafeteiras, das quais os garçons despejavam a bebida em tigelas – conhecidas como pratos – para os clientes.

Os cafés sobreviveram à restauração da monarquia, em 1660, porque os opositores monárquicos ao regime parlamentar também aproveitaram as oportunidades que estes locais criaram para conversas não monitorizadas. Quando o Conde de Clarendon propôs ao Conselho Privado, em 1666, o encerramento dos cafés, William Coventry lembrou-o que “no tempo de Cromwell . . . os amigos do rei gozaram de maior liberdade de expressão nesses lugares do que ousaram fazer em qualquer outro”. Isto foi verdade em Oxford, onde a primeira cafeteria, fora da capital, documentada foi aberta pelo boticário Arthur Tillyard, em 1656. Tillyard foi ‘encorajado por monárquicos que viviam Oxon, e por outros que se consideravam virtuosos ou sagazes’.

O termo “virtuosos” descrevia cavalheiros possuidores de curiosidade intelectual sobre novidades culturais, raridades e o campo incipiente de investigação empírica e quase científica associada a figuras como Francis Bacon. Como os virtuosos não eram cortesãos, eram livres de aprender sobre novos fenómenos e discuti-los dentro das chamadas ‘universidades de um centavo’ – o preço que as cafeterias cobravam por um prato de café.

Os clientes de Tillyard incluíam Issac Newton, o pai da física moderna, o astrónomo Edmond Halley (famoso cometa) e o colecionador Hans Sloane, cujo legado formou a base do Museu Britânico. A maioria dos virtuosos não eram estudiosos tão notáveis, mas entusiastas que podiam ser atraídos para as cafeterias para inspecionar exposições de curiosidades. O café de Don Saltero, inaugurado em Londres, em 1729, por James Salter, incluía atrações como "Faixas pintadas de Jerusalém com o Pilar ao qual nosso Salvador foi amarrado quando açoitado" e "Uma grande cobra de 17 pés de comprimento, tirada de uma casa de pombos em Sumatra, com 15 galinhas e 5 pombos na barriga”.

Outros grandes patronos dos cafés eram os empresários da cidade, que se reuniam em certos estabelecimentos para conduzir os negócios. Os mais conhecidos são o Lloyd's, fundado em 1688, que se tornou o centro dos seguros marítimos, e o Jonathan's, cuja centralidade enquanto bolsa de valores informal lhe conferiu um papel de liderança na bolha dos mares do Sul, na frenética especulação de ações e subsequente quebra de mercado, de 1711. O valor do trabalho em rede no café foi reconhecido por Samuel Pepys, que tomou a decisão de frequentá-los em vez das tabernas, em 1663, bebendo café até ‘ficar quase doente’, mas adquirindo considerável riqueza com os rendimentos dos acordos de abastecimento naval.

É preciso fazer uma distinção entre o sucesso das cafeterias e o do café. O chocolate e o chá já eram bebidas alternativas disponíveis nas cafeterias, em 1660. Em 1664, o café Grego, sede da recém-fundada Royal Society, anunciou que não apenas vendia chocolate e chá, mas também oferecia aos clientes lições sobre como fazê-los. Surpreendentemente, uma segunda tentativa abortada dos ministros do rei Carlos de suprimir os cafés, em 1675, definiu-os como qualquer casa que vendesse “café, chocolate, sorvete ou chá”. O facto de Whites, a primeira “casa de chocolate”, ter sido fundada apenas em 1693, e Thomas Twining ter aberto a sua casa de chá original, em 1711, não é tanto uma indicação da aceitação posterior dessas bebidas, mas da sua disponibilidade anterior.

A associação do café com a cafeteria pode ter impedido a adoção no lar. A cafeteria era essencialmente um ambiente masculino em que se encorajava conversar com estranhos. As únicas mulheres presentes atendiam as necessidades do cliente. A *Petição das Mulheres contra o Café* – uma condenação de 1674 tanto do café quanto das cafetarias sob o argumento de que mantinham os homens longe de casa e os tornavam impotentes – provavelmente foi patrocinada por cervejeiros ansiosos por recapturar clientes perdidos, mas jogou com esta divisão de género.

As mulheres bem-educadas eram direcionadas para o chá. O chá foi preferido por vários modelos monárquicos, notoriamente a portuguesa Catarina de Bragança, que o apresentou à corte inglesa em 1662, quando se casou com Carlos II. Posteriormente, a Inglaterra foi governada por duas rainhas soberanas, Maria (1688-1694) e sua irmã Ana (1702-14), ambas bebedoras de chá. As mulheres podiam tomar chá juntas, em casa ou publicamente em jardins de chá, onde os ambientes ao ar livre conferiam visibilidade, tornando-os lugares respeitáveis para as mulheres.

É difícil avaliar a extensão total da explosão dos cafés de Londres. Os próximos números aparentemente precisos são de Henry Maitland, cujo levantamento exaustivo da capital, em 1739, revelou 551 cafés – cerca de um por mil habitantes. Só no bairro da cidade foram registados 144 cafés – número aproximadamente igual ao de tabernas e pousadas. Os mais de 8.000 palácios de gin que Maitland também identificou em Londres, superando os cafés em cerca de oitenta para um nos bairros mais pobres da capital, eram, no entanto, uma indicação do *status* de bebida de elite do café. O consumo de chá começou a permear as classes mais baixas após a década de 1740. As tarifas foram reduzidas para o chá chinês importado pela Companhia Britânica das Índias Orientais, mas o café comprado no mercado internacional continuou a incorrer em pesados impostos.

Na segunda metade do século XVIII, as cafetarias começaram a oferecer álcool ao lado do café, voltando efetivamente a ser tabernas, como indica o número de pubs com nomes como *The Turk's Head*. Um exemplo foi *The Turk's Head* em Gerrard Street, Londres, que foi sede de um clube literário, em 1764. Os membros incluíam o grande lexicógrafo Dr. Samuel Johnson e seu biógrafo James Boswell. Bebiam chá e vinho, respectivamente. Alguns cafés também eram bordéis, como visto na imagem de Hogarth de 1738, *Manhã*, retratando a *King's Coffee House* em Covent Garden, Londres. Aqueles que hospedavam negócios por vezes transformavam-se em casas financeiras (*Lloyd's*), enquanto locais de encontro para os virtuosos se tornavam cada vez mais clubes de cavalheiros privados para preservar a distinção social. Um guia comercial de Londres publicado, em 1815, listava apenas doze cafés.

Isto contrastava com o café francês, que, embora mais lento para se estabelecer, tornou-se uma instituição social atraente para todas as classes durante o século XVIII. O café era comercializado em Marselha na década de 1640, mas permaneceu em grande parte desconhecido em Paris, até 1669. Nesse ano, uma missão diplomática foi enviada pelo sultão Mehmed IV a Luís XIV, provavelmente instigado pelo embaixador francês em Constantinopla para impressionar seu próprio soberano. A delegação permaneceu por quase um ano, entretendo cortesãos influentes com iguarias turcas, como o café, numa

mansão decorada como um palácio persa. Isto inspirou a 'Turkomania' entre os altos escalões da sociedade francesa, como satirizado em *Le Bourgeois gentilhomme*, de Molière. Os vendedores começaram a vender café nas feiras do distrito comercial de Saint-Germain, e um arménio, chamado Pascal, estabeleceu o primeiro café parisiense, em 1671, vendo-o fracassar quando a moda turca passou.

Foi apenas no início de 1700 que uma longa disputa entre as guildas dos *limonadiers* (destiladores), mercearias e boticários sobre o direito de vender café foi finalmente resolvida. Aos *limonadiers* foi concedido um monopólio efetivo sobre o serviço de decocções – fosse limonada, café ou gin – para clientes sentados nas suas instalações. Isto criou o formato de café como um estabelecimento em que café e álcool eram tomados – muitas vezes com a intenção de usar as propriedades do primeiro para contrabalançar as do segundo.

Um dos primeiros exemplos foi o Café Procope, fundado em 1686 pelo *limonadier* italiano Francesco Procopio, que se renomeou François Procope. Era mobiliado com espelhos dourados, mesas de mármore, tetos pintados e candelabros, lembrando um salão aristocrático e não o serralho de um sultão. O café e os seus acompanhamentos foram servidos com talheres de porcelana e talheres de prata. Localizado em frente à recém-fundada Comédie Française, os clientes de elite podiam desfrutar de encontros com artistas do teatro, enquanto se sentiam num ambiente seguro. O Procope tornou-se o modelo para os grandes cafés em toda a Europa do século XVIII, como o Florian's em Veneza e o Caffè Greco em Roma.



Artist unknown, the Café Procope, Paris, around 1700.

Em 1720, havia cerca de 280 cafés em Paris, subindo para cerca de 1.000 em 1750 e 1.800 em 1790, servindo uma população de aproximadamente 650.000 pessoas. A maioria deles atendia a uma clientela mais modesta do que o Procope, proporcionando aos parisienses locais de encontro e socialização, jogando jogos como damas ou apostando nas várias lotarias. Os cachimbos de barro eram mantidos prontos para uso dos clientes, pois fumar tabaco era quase omnipresente. Os acessórios e móveis combinavam com o patamar social da clientela, enquanto os cafés na procura de espaço extra se espalhavam pelas avenidas. Locais imediatamente fora dos limites da cidade tinham rendas mais baixas, oferecendo aos clientes acesso aos prazeres pastorais durante o dia e ao *demi-monde* à noite.

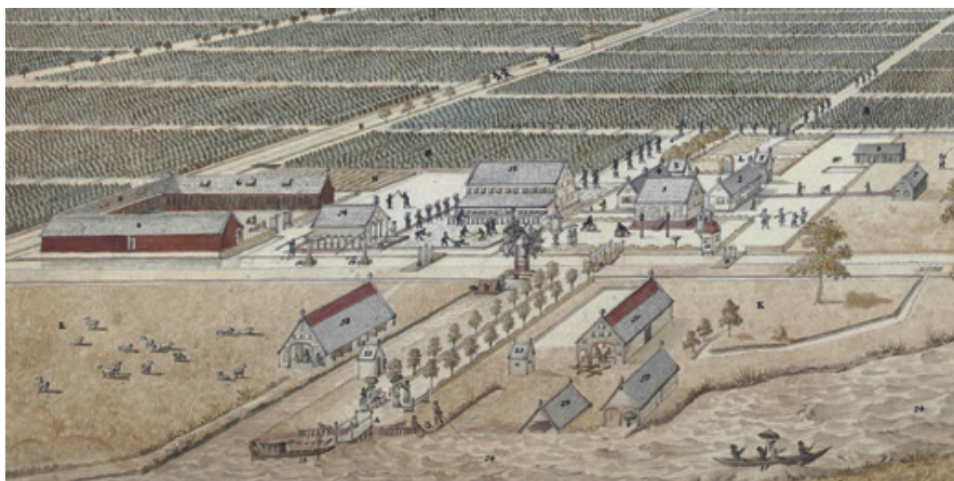
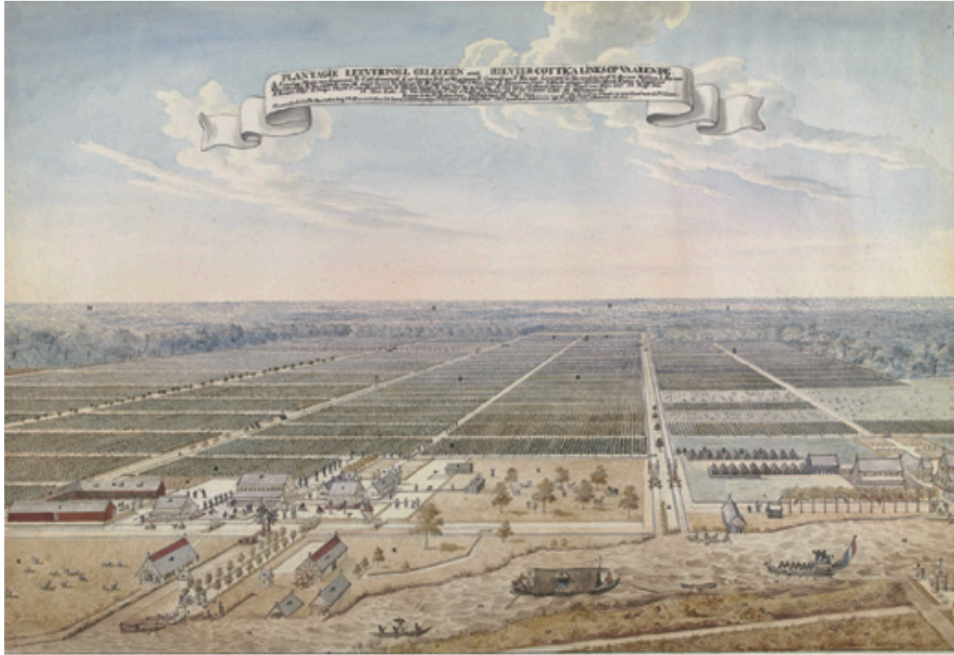
O café fazia parte do mundo masculino. Embora muitos cafés fossem administrados por casais, com a mulher a trabalhar na frente da casa enquanto o companheiro preparava as bebidas e acompanhamentos no “laboratório” dos fundos, poucas mulheres punham os pés num café por medo de serem confundidas com prostitutas devido à natureza pública do café e ao comércio de álcool. Se as mulheres fossem servidas de café, provavelmente este era levado para a carruagem para ser bebidos em privado.

As mulheres burguesas escolhiam o chocolate, principalmente pelas supostas qualidades medicinais. O café começou a desafiar essa primazia com a difusão do café com leite. Como Philippe Dufour explicou no livro de 1684 sobre café, chá e chocolate, "quando o café [moído] é fervido no leite e um pouco engrossado, aproxima-se do sabor do chocolate que quase todo a gente acha bom". Além disso, o *café au lait* podia ser apresentado como francês em vez de um hábito estrangeiro. Como uma nobre entusiástica afirma em 1690: “Temos aqui bom leite e boas vacas; pela nossa cabeça o desnatámos. . . e misturámos com açúcar e bom café.”

Os Países Baixos testemunharam uma adoção ainda mais rápida do café entre ambos os sexos e em todas as classes. Equipamentos para fazer café eram frequentemente encontrados em inventários de famílias de classe baixa e média na Amsterdão do século XVIII. Já em 1726, afirmava-se que o café "invadiu tão amplamente a nossa terra que as empregadas e costureiras agora precisam de café pela manhã ou não conseguem enfiar o fio no buraco da agulha”. Parece que os tecelões, empreendendo trabalhos à peça dentro das suas casas, se alimentavam de café adoçado com açúcar para evitar abandonar os teares. A crescente popularidade do café levou as empresas comerciais europeias a tentar garantir o abastecimento: a situação agravou-se em 1707, quando o governo otomano impôs uma proibição de exportação de café fora do império. Por aquela altura, Nicolaes Witsen, governador da Companhia Holandesa das Índias Orientais (voc), havia já começado a plantar café em Java, em 1696. As sementes vieram do Malabar, na Índia, onde a lenda diz que o café foi plantado pelo intelectual muçulmano Baba Budan, que contrabandeou as sementes nas roupas após uma peregrinação a Meca. Uma explicação mais provável para a presença de café em Malabar era ser uma consequência do comércio de café Banyan.

Em Java, a voc operava coagindo os chefes indígenas a fornecer uma quantidade fixa de café por um preço baixo e pré-estabelecido. Os senhores locais exigiam que as famílias camponesas sob seu controle

lhes fornecessem café como parte das obrigações feudais. O café era uma cultura que não conferia valor financeiro nem nutricional, de modo que os camponeses tinham pouco incentivo para aprimorar as técnicas de cultivo. Preferiam cumprir as quotas cultivando café nas roças domésticas ou nos jardins. As famílias camponesas do oeste de Java, onde se concentrava o cultivo, por vezes eram obrigadas a deslocar-se para locais adequados ao cultivo de café nas plantações, sob o controle dos subordinados do senhor.



View of the Leeverpoel coffee plantation in Suriname, c. 1700–1800. This remarkable anonymous drawing shows the scale of the coffee plantation. The main buildings are situated immediately behind the landing area and sluice. In the bottom image, on the left is the three-sided slave housing bloc with small allotments behind. To the right is the processing area where workers can be seen raking coffee on a patio and drying it on raised tables. The plantation director and overseers live in the 'white' housing, as it is labelled, on the centre-right, with their leisure gardens to the far right.

Os embarques regulares de Java para a Holanda começaram em 1711, permitindo que Amsterdão estabelecesse a primeira bolsa europeia de café. Em 1721, 90% do café no mercado de Amsterdão era originário do Iémen; em 1726, 90% era fornecido por Java. As entregas da ilha continuaram a aumentar até meados do século, mas diminuíram à medida que as novas plantações nas Caraíbas se desenvolveram.

Os holandeses foram parcialmente responsáveis por isso. Em 1712, introduziram o café no Suriname, um enclave colonial na costa nordeste da América Latina continental, na fronteira com o Mar das Caraíbas. As exportações começaram em 1721 e ultrapassaram as de Java na década de 1740. No Suriname, os cafeicultores não tinham outra opção a não ser produzir café – a lavoura era atendida em plantações dependentes de mão de obra escrava.

Em 1715, os franceses plantaram café na ilha de Bourbon (atual Reunião), parte do arquipélago da Mauritània, na costa leste de África. Na década de 1640, a Companhia Francesa das Índias Orientais começou a colonizar a ilha desabitada, concedendo concessões de terras a colonos franceses que as trabalhavam com escravos africanos. A planta de arábica obtida no Iémen, desafiando a proibição otomana, teve tanto sucesso que a Companhia decretou, em 1724, que recuperaria quaisquer concessões que deixassem de plantar café, e até mesmo debateu a imposição da pena de morte por danificar deliberadamente um cafeeiro.

Na década de 1720, os franceses também introduziram o café em seus territórios caribenhos, começando pela Martinica. Gabriel de Clieu, um jovem oficial da marinha, teria transportado mudas de plantas de café dos jardins botânicos de Paris para a ilha, em 1723, publicando muitos anos depois um relato heróico de como compartilhou a ração de água com os pés de café durante a viagem. Hoje pensa-se que o plantio teria começado em 1724, com sementes de Bourbon e Suriname.

Quando e como o café chegou a Saint Domingue (hoje Haiti) é menos claro, mas o seu sucesso logo ultrapassou a produção em todos os outros lugares do Caribe. Os franceses obtiveram a colónia no final da Guerra dos Nove Anos, em 1697, quando a Hispaniola foi dividida em duas. Santo Domingo, a porção oriental (atual República Dominicana) permaneceu sob controle espanhol, enquanto São Domingos ocupou o terço ocidental acidentado da ilha. Como noutras partes do Caribe, as áreas costeiras baixas foram dedicadas às plantações de cana-de-açúcar, enquanto as fazendas de café foram estabelecidas no interior montanhoso.

Até à década de 1730, a Companhia Francesa das Índias Orientais recusou-se a permitir que o café cultivado em Bourbon ou no Caribe fosse vendido em França. Isto foi para proteger o seu próprio monopólio sobre o Mocha, mais caro. Em vez disso, o café destas origens foi enviado para a bolsa de Amsterdão – incluindo o café *marron*, uma espécie de café agora conhecida como café mauritano (*Coffea mauritiana*) que crescia selvagem em Bourbon. Esta variedade mostrou-se inferior ao Arábica e foi abandonado na década de 1720. Na década de 1750, a proporção de café das Américas negociada na bolsa de Amsterdão igualava-se a da Ásia.



A woman selling *café au lait*, from Adrien Joly's *Arts, métiers et cris de Paris* (1826 edn).

O influxo de café colonial em França após a suspensão da proibição de importação em meados do século XVII provocou o declínio do preço e tornou a bebida acessível às classes mais baixas. Um grau de snobismo desenvolveu-se em torno dos estilos de beber café, com o filósofo Jacques-François Demachy fazendo uma comparação em 1775 entre

‘uma mulher da alta sociedade, confortavelmente acomodada na sua poltrona, que consome um pequeno almoço suculento ao qual a mocca adicionou o perfume a uma mesa de chá bem envernizada, numa . . . chávena de porcelana dourada, com açúcar refinado e boas natas; e . . . uma vendedora de legumes embebendo um pão de um centavo num licor detestável, que lhe disseram ser *Café au Lait*, num pote de barro medonho.’

Na década de 1780, 80% da oferta mundial de café vinha do Caribe, principalmente de São Domingos. Mais plantações foram estabelecidas entre as décadas de 1760 e 1780, até que o valor das exportações de café se igualasse ao da cana-de-açúcar. O sucesso da colónia estava nos baixos custos de produção – alcançados principalmente pela importação de mão de obra escrava africana.

Um guia notável, embora perturbador, sobre o cultivo de café em Saint Domingue foi publicado pelo fazendeiro P. J. Laborie, em 1798. Laborie descreveu todas as etapas do cultivo do café, desde a limpeza da terra até o ensacar dos grãos. O livro inclui um relato do inovador "processo das Índias Ocidentais" para despolar as cerejas, usando um sistema de canais de água para amolecer o fruto e passá-lo por uma série de raladores. No entanto, o que salta à vista é a crença de que "o negroe" (termo para escravos) "é aquela criatura que somos forçados a manter no seu estado natural de escravidão para obter dele os serviços necessários; Porque . . . sob uma condição diferente, ele não trabalharia".

Ao comprar escravos, Laborie aconselhava procurar características como um semblante aberto e alegre, um olho limpo e vivo, dentes saudáveis, braços musculados, mãos secas e grandes, tronco e ancas fortes e um movimento fácil e livre dos membros. Após a compra, eram obrigados a beber "poções sudoríficas" durante uma quinzena para transpirar doenças contraídas na viagem, e o ato "desagradável, mas necessário" de marcá-los era realizado.

Novos escravos tinham que ser "temperados" – introduzidos gradualmente no trabalho agrícola à medida que se assimilavam ao clima mais frio. Laborie preferia comprar meninos e meninas de cerca de quinze anos que pudessem ser formados de acordo com as "ideias do próprio Mestre" enquanto cuidavam de jardinagem e capina. Mais tarde, juntavam-se ao grupo principal, trabalhando na plantação do nascer ao pôr do sol, sob a autoridade de um condutor – um escravo de confiança equipado com um chicote.

Manter a autoridade era uma prioridade. A insubordinação, como responder ao mestre ou ao condutor, era punida com mais severidade do que qualquer ofensa cometida por um escravo contra outro – incluindo agressões violentas. Laborie escreveu sobre a necessidade de limpar os chicotes entre as chicotadas para evitar a propagação de infecções.

A política racial em São Domingos era complicada. Mais de um terço das plantações de café e um quarto de todos os escravos pertenciam aos chamados *gens de couleur*. Esse grupo era formado por descendentes mestiços de colonos franceses reconhecidos pelos pais, além de um número crescente de ex-escravos negros, que haviam sido libertados pelos senhores. Em 1789 a colônia tinha 28.000 *gens de couleur* e 30.000 brancos, mas ambos os grupos foram "superados em número" pelos 465.000 escravos.

A revolução francesa de 1789 encorajou as *gens de couleur* a fazer valer os seus direitos a serem tratados como iguais relativamente à população branca, enquanto os escravos usaram a instabilidade para encenar as suas próprias rebeliões por melhores condições. A partir de 1791, estas forças uniram-se em numa aliança incômoda, liderada por Toussaint L'Ouverture, um escravo negro liberto que chegou a ser dono de uma plantação de café e quinze escravos. Um ciclo doentio de violência, intervenção estrangeira, repressão e guerra durou até 1804, quando São Domingos declarou a independência, renomeou-se Haiti e aboliu a escravidão. Mais de mil plantações de café foram destruídas, incluindo a de Laborie, que fugiu para a Jamaica. Embora novas fazendas tenham sido estabelecidas, o comércio de café foi efetivamente perdido porque os estados europeus e os EUA evitaram o Haiti por medo de legitimar o domínio negro.



'La Marie-Séraphique', 1773. This anonymous watercolour shows the French slave ship registered in Nantes at anchor in the Cap François harbour in Saint Domingue, at the end of its voyage from Angola. It is the opening day of the sale of its human cargo. The ship is divided by an iron barrier confining the slaves to the main deck, while the auction takes place on the quarter deck and the European purchasers enjoy a picnic on the stern.

Na Europa, a interrupção do fornecimento de café foi intensificada pelo bloqueio da marinha britânica aos territórios franceses. A resposta de Napoleão foi incentivar a chicória cultivada em casa como substituta. A chicória também foi promovida por Frederico, o Grande, na Prússia. Frederico empregou os chamados “cheiradores de café”, na década de 1780, para reprimir o consumo. A prática de engrossar os grãos com chicória assada difundiu-se. Mesmo no início do século XX, William Ukers, editor-fundador da revista especializada *Tea and Coffee*, reclamou que muitos europeus haviam

"adquirido um sabor de chicória e café tal que era duvidoso que apreciassem uma chávena de verdadeiro café, caso o encontrassem".

No entanto, a primeira metade do século XIX viu um aumento contínuo do consumo de café em toda a Europa. Os romances suecos da época apresentam cenas em que o café era bebido por todas as classes: por exemplo, em *Pål Värning*, de Emilie Flygare-Carlén, publicado em 1844, o herói é um pescador pobre que faz uma viagem arriscada para comprar café para a mãe doente. Na taberna-loja ele encontra uma empregada idosa, para quem “sentar-se junto ao fogão da cozinha com um cachimbo na boca e com a cafeteira no fogo era . . . o melhor prazer da vida”. O café passou a ser vendido em lojas de “bens coloniais” – apropriadamente nomeadas, já que a maioria dos fornecimentos europeus ainda vinha das possessões imperiais.

(...)

O desaparecimento de Saint Domingue provocou um renascimento da produção de café na Ásia. A popularidade de Java fez com que o nome da ilha fosse adotado como sinónimo de café nos Estados Unidos. No entanto, o que foi vendido como 'Java' provavelmente teve origem em Sumatra e outras colónias holandesas do arquipélago indonésio. Podia demorar cinco meses para o café chegar a Nova York, período durante o qual os grãos envelheciam e muitas vezes ficavam escuros devido à transpiração. O café passou a ser valorizado pela baixa acidez, e continuou a ser embarcado em veleiros mesmo após o advento do vapor.

As autoridades coloniais holandesas continuaram a trabalhar por meio de governantes locais, introduzindo o chamado Sistema de Coleta, que exigia que as famílias camponesas separassem uma parte de sua terra ou trabalho para cultivar culturas comerciais vendidas exclusivamente ao Estado. O romance autobiográfico Max Havelaar, escrito por um ex-administrador, em 1860, mostrou como os camponeses passavam fome enquanto os holandeses satisfaziam os senhores indigentes. Na década de 1880, 60% das famílias camponesas de Java foram forçadas a cultivar café. Cuidar das árvores tomava 15 por cento do seu tempo, mas gerava apenas 4 por cento da sua renda, devido aos baixos preços fixos.

Os britânicos também expandiram a produção colonial de café, principalmente em Ceilão (Sri Lanka). Tendo conquistado o controle da costa dos holandeses durante as Guerras Napoleónicas, começaram a conquistar o interior, derrubando o reino independente de Kandy, em 1815. Empresários britânicos desmataram as florestas para estabelecer plantações de café, matando muitos dos elefantes da ilha e importando trabalhadores da população tamil altamente endividada da região indiana de Madras. Números incontáveis morreram “no caminho” para essas plantações ou devido às condições de trabalho quando chegaram lá. No final da década de 1860, a produção total de café britânico em Ceilão e na Índia aproximava-se da das colónias holandesas. Em 1869, começou um surto de ferrugem da folha causada pelo fungo *Hemileia vastatrix*. Em meados da década de 1880, as plantações de café foram em grande parte destruídas e convertidas para o cultivo de chá, cimentando o triunfo da folha sobre o feijão na Grã-Bretanha. Em 1913, Ceilão era um importador de café.

O surto de ferrugem espalhou-se por toda a Ásia, acabando com a maior parte da produção em Java, Sumatra e no resto das Índias Orientais, bem como na Índia. Viajou ainda até África e as ilhas do Pacífico. Alguns plantadores substituíram as árvores arábicas por espécies nativas da Libéria, *Coffea liberica*. Os grãos de sabor amargo foram pouco apreciados, exceto entre os moradores da Malásia e das Filipinas, onde se tornou a base do Barako, um café torrado e altamente cafeinado. De qualquer forma, a Liberica também se mostrou suscetível ao fungo. No início da Primeira Guerra Mundial, a Ásia fornecia apenas um vigésimo da oferta mundial de café, em comparação com cerca de um terço antes do aparecimento da ferrugem. A economia global do café estava agora centrada nas Américas.



Koffi, c. 1870s. This print was produced by the Kolff publishing company based in Batavia, the capital of the Dutch East Indies (now Jakarta in Indonesia). It shows the various stages of coffee picking, processing and preparation, although little of the coffee grown in these territories would have been consumed there, especially not in native households. The brewer shown is a version of the de Belloy pot, in which hot water is introduced to the upper chamber and percolates through a bed of ground coffee into the lower one. The presence of the milk jug further suggests this poster was for Dutch consumers.

Traduzido com a versão gratuita do tradutor - www.DeepL.com/Translator; revisado por Ana Catarina Pinto.

Cap. 2 - ORIGENS DO CHOCOLATE

Os povos do cacau

Temos hoje a certeza de que o uso culinário do cacau é pré-maia. Uma civilização descoberta na selva profunda entre o Equador e o Peru pode ser o elo perdido entre a região amazónica, um dos dois locais de origem desta planta, e a Mesoamérica. Trata-se da cultura mayo-chin-chipe, que existiu entre 3000 .C. e 2000 a.C. Os olmecas (1500-400 a.C.), que viveram na parte meridional do atual México, tiveram imaginação suficiente para explorar o incrível potencial das sementes amargas do fruto do cacau, que eles torravam sobre uma grelha. Em 2007, em Puerto Escondido, nas atuais Honduras, foi encontrada uma tigela datada de 1400 a.C. a 110 a.C., contendo vestígios de polpa do fruto fermentado, o que parece ligar as origens do cacau à busca de uma bebida alcoólica, ainda hoje popular em certos locais desta região. Estas conclusões baseiam-se numa recente técnica, que possibilita a extração de vestígios de alimentos milenares dos poros da cerâmica, em que estão presentes a teobromina e a cafeína, que nesta parte do mundo só se podem encontrar no cacau.

O ouro castanho dos astecas

De todos os povos do Novo Mundo, os Astecas foram os maiores apaixonados pelo cacau, talvez por não o terem por perto, uma vez que os altos vales do centro do atual México eram demasiado frios para a sua cultura. O cacau era trazido de longe, sobretudo do sul da Guatemala, às costas dos tamemes, os carregadores treinados desde pequenos para transportar mais de vinte quilos em acidentados percursos superiores a vinte quilómetros, dia após dia, semana após semana, mês após mês. A comandar o seu comércio estavam os pochteca, uma classe de mercadores astecas endinheirados. Estas valiosas mercadorias confluíam para a capital, Tenochtitlán, situada no local da atual Cidade do México, onde eram guardadas em enormes armazéns. No tempo de Moctezuma, chegaram a estar armazenadas mil e duzentas toneladas de sementes de cacau.

O dinheiro que crescia nas árvores

Mais que uma mercadoria de luxo, o cacau era uma força vital, «coração e sangue» do império, como lhe chamavam os astecas segundo o Codice fiorentino, de Bernardino de Sahagún. Este franciscano, que chegou à região em 1529 e cedo se tornou o maior especialista na língua local e um rigoroso etnógrafo, contou que as sementes de cacau eram vendidas separadamente em função da sua qualidade, sendo as melhores usadas como dinheiro. Ali, o dinheiro crescia literalmente nas árvores. Tal como as sedas chinesas ou as conchas africanas, as sementes de cacau possuíam as principais características do dinheiro: valor intrínseco, divisibilidade, boa conservação e escassez q.b. Devido ao seu tamanho, as melhores sementes serviam para a compra de pequenos produtos, mais económicos, ao contrário de outros mais valiosos, trocados por jade, penas de quetzal ou peles de jaguar. Um ovo de perua custava

três sementes; um peru, cem; e um escravo, três mil. Nesta região, o cacau como moeda ainda era aceite no século XIX, servindo de pagamento a alguns trabalhadores.

Amêndoas de Colombo e bebida de Cortés

Dois importantes encontros entre os europeus e o cacau tiveram lugar nos primeiros vinte anos do século XVI. Em nenhum deles os espanhóis conseguiram sequer pressentir a sua importância, obcecados que estavam com a sua áurea noção de riqueza. O primeiro teve lugar em 1502, na bacia de Ulúa, nas Honduras, uma das grandes regiões produtoras de cacau. O europeu era um desesperado Cristóvão Colombo, na sua quarta viagem a serviço de Espanha, ainda teimando encontrar a cobiçada passagem para o Oriente. Três anos antes, Portugal tinha obtido uma brilhante vitória nesta corrida, descobrindo pelo lado oposto o caminho marítimo para a Índia. Colombo, que comandava quatro naus e levava consigo o irmão Bartolomé e o filho Fernando, de 13 anos, fazia a sua última tentativa para limpar a sua reputação e encontrar o tal atalho para leste que facilitaria o comércio de especiarias dos nossos irmãos castelhanos. Vindos da península de Iucatão, os navios espanhóis avistaram o outro interveniente deste encontro: uma grande embarcação, tão comprida quanto as suas naus, talhada num único tronco de árvore e movida pela força de vinte e cinco remadores. A bordo, seguiam mulheres e crianças do povo maia, muita mercadoria para troca e dinheiro para as compras sob a forma de sementes de cacau. Surpreso, Fernando, o filho de Colombo, contou na biografia do pai que, no calor do contacto, os índios, que tinham deixado cair algumas sementes de cacau ao mar, mergulhavam para as apanhar, como se tivessem deixado cair um olho. O navio e o seu conteúdo foram aprisionados, mas Colombo não chegou a aperceber-se do valor daquelas sementes. Aquilo que lhe interessava, ficou a sabê-lo através de um intérprete: que na terra deles, a apenas alguns dias de distância, havia muito ouro, pérolas e especiarias.

A paixão espanhola

Pouco tempo depois da indiferença mostrada por Colombo e Cortés nos seus primeiros encontros com o cacau, mas ainda no século XVI, os espanhóis apaixonaram-se loucamente pela nova bebida de chocolate, que hoje continuamos a associar ao país nosso irmão.

Esta história de amor começou as colónias espanholas. onde, influenciados pelos povos locais, europeus e *criollos* transformaram o chocolate em moda, adaptando-o ao seu gosto através da adição de açúcar, canela e anis, e esquecendo as especiarias de maias e astecas. E tomando-o quente.

Em 1520, chegava a Espanha, vindo do México, o primeiro carregamento conhecido de sementes de cacau. Em alguns casos, o cacau era transportado sob a forma de pó prensado, em bolas ou tabletes, mais fácil de acomodar. Foi com este visual que a grande maioria dos europeus conheceu o cacau.

Porém, o primeiro contacto oficial da corte com esta bebida foi em 1544, através da deslocação de uma grande delegação de índios maias q'eqch'ies, da região da atual Guatemala. A frente da delegação vinha o seu cacique, Don Juan Aj Pop'o Batz, que seria nomeado governador de Verapaz, algo inédito nas

colónias espanholas. Aj Popo Batz era transportado numa liteira e ostentava o correspondente porte real. Este encontro tivera a mão dos frades dominicanos, organizadores da delegação que foi recebida pelo então príncipe Filipe, que viria a ser Filipe I de Portugal e II de Espanha. Entre as ofertas sobressaíam, pela originalidade, vários recipientes com a inefável bebida de cacau, coroada pela espuma. A partir de então, e rapidamente, desenvolveu-se um caso de obsessão e paixão pelo chocolate entre os espanhóis e o seu consumo foi subindo em duas vertentes, a medicinal e a culinária, e adaptando-se progressivamente ao gosto local.

Em 1580, surgia em Espanha a primeira casa de tratamento do cacau, que processava as favas vindas das colónias. Experimentaram-se novas receitas de chocolate, algumas engrossadas com milho, todas elas com açúcar. Porém, o chocolate adoçado não era novidade: na época pré-colombiana já se misturava o cacau com mel ou com a seiva de uma planta semelhante ao agave. O leite foi uma adição nova, pela doçura e pela cremosidade, e a baunilha tornou-se um dos mais fiéis acompanhantes. Nos finais do século XVIII, o chocolate espanhol ainda era fortemente carregado de especiarias, conforme notou William Beckford: «Pela primeira vez na minha vida provei o genuíno chocolate espanhol, tão carregado de condimentos e de canela que não se aquecia.» O processo de torra e moagem tinha lugar no local do consumo, por vezes em casa. Os metates domésticos em pedra serviam perfeitamente para moer as favas, embora na Madrid do século XVIII tivesse surgido uma nova classe de «moleiros» do cacau, em número superior a uma centena.

Durante algum tempo, pensou-se que teriam sido os espanhóis a inventar o *molinillo*, uma vara comprida em madeira que se enfia na tampa da chocolateira para bater o chocolate e fazer espuma sem o trabalho e a arte dos sucessivos transbordos. Porém, o historiador espanhol Antonio de Solís y Rivadeneyra refere o uso do *molinillo* na descrição de uma refeição do imperador Moctezuma, baseada em Bernal Díaz del Castillo, que supostamente a contou em primeira mão. Toalhas e grandes guardanapos brancos de algodão cobriam as mesas. Vinte reverentes mulheres serviam o imperador em finos pratos de barro que só eram usados uma vez. Do copo em ouro, o imperador bebia uma espécie de cerveja de milho com que acompanhava a refeição.

No fim, chegavam os recipientes com chocolate, com menos líquido do que espuma, conseguida esta através da ação do *molinillo*. A confirmar a existência deste batedor, outros autores da época também referem algumas ocasiões em que o chocolate era mexido e batido, e não transbordado.

Espalhando-se pela Europa

No século XVII, as elites europeias rapidamente se desencantavam das novidades. Todos os dias exigiam novas emoções que as despertassem do «langor de espírito». Para estes «blasés pós-renascentistas», os produtos vindos das índias Orientais, e em especial o café e o chocolate, que haviam chegado ao mesmo tempo à Europa, alimentavam esta voragem de novidade, ainda que de formas muitas vezes opostas. De um lado, o café, que, por ajudar na vigília, se tornou importante na Revolução Industrial, substituindo o gin e a cerveja, bebidas que punham em perigo a segurança de quem operava

as máquinas, e poderiam prejudicar o ritmado funcionamento das cadeias de produção. Do outro, o cacau, bebida voluptuosa, saudável, afrodisíaca e até mágica. O cacau tornou-se moda nas diversas cortes europeias, sobretudo através de reis e príncipes espanhóis. O império de Carlos V, o monarca espanhol casado com Isabel de Portugal, estendeu-se aos Países Baixos e à Flandres, ajudando a espalhar o chocolate nestas terras, que virão a produzi-lo com excelência.

No fim do século XVI, já aí o seu consumo é relevante, impulsionado também pela chegada dos judeus fugidos da Península Ibérica devido à Santa Inquisição. No início do século XVII, o chocolate já se espalhara para França, Itália e Inglaterra, usado como bebida e com fins medicinais.

Luxo da corte francesa

Duas rainhas espanholas introduziram o chocolate na corte francesa: Ana de Áustria, filha de Filipe II e mulher de Luís XIII, e Maria Teresa de Austria, filha de Filipe IV e mulher de Luis XIV, tentando manter os seus costumes no meio do desprezo que os franceses nutriam pelos nascidos para lá dos Pirenéus. Com o exemplo da corte e a paixão de Luís XIV, o chocolate depressa invadiu França, associando-se a um conceito de luxo, bem presente numa deslumbrante embaixada do reino de Sião a Versalhes, corria o ano de 1686.

A fim de baixar os preços do cacau e de o tornar mais popular, os franceses plantaram-no nas suas colónias das Caraíbas. Em resultado disso, em 1671 David Chaliou abria a primeira loja de chocolate para beber em Paris.

Triunfo sobre o café em Inglaterra

Foi através dos espanhóis, e não das suas colónias, que os ingleses tiveram os primeiros contactos com o chocolate, embora não fizessem a menor ideia das potencialidades desta planta: em 1579, os piratas ao serviço dos ingleses capturaram um navio espanhol de transporte de cacau e deitaram toda a carga a mar, pensando tratar-se de caganitas de ovelha. Um século depois, em 1657, estavam os ingleses apaixonados pelo café, foi um francês quem abriu o primeiro estabelecimento de venda de chocolate em Londres, o *Coffee Mill and Tobacco Roll*. Porém, cedo o cacau destronava o café, muito por obra das mulheres, que, fartas de cafés sexistas onde só entravam homens, conseguiram que estes estabelecimentos se transformassem em casas de chá e de chocolate, frequentadas por toda a família. Elas conduziram uma intensa campanha de difamação do café, afirmando inclusivamente que este levava à esterilidade e à impotência masculina.

Clássicos intemporais da Europa Central

À Áustria terá o cacau chegado em 1640, através de Itália, ou mais tarde, em 1713, levado por Carlos VI, juntamente com outros hábitos da corte espanhola. Neste país foi muito apreciado, bem trabalhado e pouco taxado, o que também explica a sua popularidade. Foi aqui que se casou com as natas batidas, a

baunilha e o açúcar, para resultar no delicioso chocolate vienense. Em 1832, surgiu na Áustria um dos primeiros bolos de chocolate o *Sachertorte*, pela mão de Franz Sacher, pasteleiro do príncipe Metternich. Veio a tornar-se um clássico intemporal. Na Alemanha, um outro clássico de chocolate, o *Schwarzwälder Kirschtorte* (o bolo de cereja da Floresta Negra) terá sido criado em 1915 por Josef Keller, em Bad Godesberg.

So muito mais tarde, em 1750, o chocolate entrará na Suíça, que é hoje o seu maior consumidor, também devido em grande parte às compras dos turistas. Foi neste pequeno país, em que o símbolo do chocolate é uma vaca, que foi criado o chocolate de leite, através da condensação do leite. E também aqui que surge e *fondant*, só possível graças a um processo de conchagem melhorado e à incorporação de manteiga de cacau extra, que faz derreter o chocolate na boca de uma forma muito especial.

Na Flandres/Bélgica, a tradição do chocolate instala-se desde muito cedo, tendo as primeiras casas de chocolate surgido nos fins do século XVII. Será neste país que surgirão marcos importantes na história do chocolate, como o *praliné* (1912, Jean Neuhaus II) e o *ballotin*, a primeira caixa para bombons (1915, Neuhaus). Em 1905, a Neuhaus criou a marca Côte d'or, representada por um elefante, umavez que as favas de cacau provinham do Gana, colónia belga situada numa região denominada “Costa do Ouro”.

Em 1911, foi criada a Callebaut, hoje uma das maiores companhias do mundo sob o nome de fusão Barry Callebaut. São também belgas os famosos *chocolatiers* Leonidas (1913), a Guylian (1938) e Godiva (1946).

Do estado líquido ao sólido, passando pelo pó

Ao longo dos séculos, o chocolate foi sofrendo transformações que o afastaram da primitiva bebida aguada dos astecas. No século XVII, deu-se um importante passo com a sua popularização, graças à descida do preço, embora a grande democratização e as suas maiores transformações sejam fruto da Revolução Industrial. As novas e poderosas máquinas vieram progressivamente modificar o mundo do chocolate. Em 1789, nascia a primeira fábrica de chocolate no Massachusetts, associada à marca Baker's. Em seguida, surgiu uma série de fábricas na Europa: a francesa Menier, em 1816, e a suíça Callier, em 1819. Em 1828, o holandês Van Houten fez uma descoberta revolucionária. Conseguiu retirar praticamente toda a manteiga de cacau do centro das sementes torradas, obtendo o cacau em pó, base de bebidas e de outras confeções, revolucionando e aligeirando para sempre o modo de fazer chocolate. Outro grande marco é o ano de 1847, data em que Joseph Fry, pertencente a uma das várias importantes famílias *quakers* da indústria do chocolate, inventou o chocolate de trincar: criou uma pasta com açúcar que moldou sob a forma da primeira tablete de chocolate do mundo, anunciada como «*chocolat délicieux à manger*». Assim, pela mão dos ingleses, nascia o chocolate para comer. Lembremos, porém, que os ingleses já tinham inventado em 1674 uma espécie de rolo de pasta de cacau seca ao ar para trincar, o chamado chocolate à espanhola, que também servia para a elaboração da bebida. Os franceses começaram a fazer pastilhas, algumas delas com recheio, os antepassados dos bombons. A grande novidade de Fry é a tablete moldada. Em 1849, as tabletes fizeram furor no stand da Cadbury,

que entretanto lançava um produto semelhante a feira de Bingley Hall, em Birmingham. Esta exposição foi visitada pelo príncipe Alberto, consorte da rainha Vitória.

O Chocolate em Portugal. Perto da realeza, longe do povo

Afonso VI, filho de D. João IV, subiu ao trono por morte do irmão mais velho, o príncipe herdeiro D. Teodósio. De tenra idade, havia sido atacado por uma doença que se pensa do foro neurológico, tendo ficado hemiplégico e provavelmente impotente. Como compensação, tornou-se viciado em comida, tabaco e chocolate, sendo regularmente sangrado para evitar piores consequências. D. João V gostava tanto de chocolate, que se fez retratar em casa do duque de Lafões bebendo uma chávena dele. Nesta miniatura de óleo sobre marfim da autoria de Alessandro Castriotto, a chocolateira e a chávena estão no centro do quadro, disputando a primazia à realeza. Em Portugal, o chocolate foi uma bebida apreciada na corte, mas pouco popular entre as restantes classes sociais, ao contrário de Espanha, onde veio a tornar-se um hábito do povo. É provável que a influência espanhola tivesse levado a nossa corte a apreciar o chocolate, mas também é preciso não esquecer que os portugueses também cultivavam cacau no Brasil e que aí se consumia uma parte dele, como bebida refrescante mas sobretudo para fins medicinais.

A maior parte do chocolate vindo do Brasil não chegava a ficar em Portugal. A corte dava a sua preferência ao chocolate das Américas espanholas, a Criollo, por ter maior qualidade. No caso de D. Maria, chegava até à corte via porto de Génova.

As nossas fontes para avaliar a importância do chocolate nos séculos XVI a XIX são parcas. Além de referências de visitantes estrangeiros em cartas ou livros, existem as listas das ucharias, com o rol de mantimentos existentes nas despensas reais, e as listas de compras dos palácios. Há ainda a considerar as descrições dos serviços de loiça e de prata existentes nas casas reais. Outra fonte de grande relevância são os nossos livros de receitas, infelizmente inexistentes ou escassos em parte do período referido.

O nobre chocolate

O jantar e o baile de máscaras eram de um luxo estonteante, pagos do próprio bolso do seu organizador, o embaixador português, D. João Gomes da Silva, 4.º conde de Tarouca por casamento. A data era 9 de janeiro de 1713 e o local das celebrações, Utreque, à margem do Congresso que a se desenrolou para pôr fim à Guerra da Sucessão espanhola. Homem culto e fino diplomata, o nosso embaixador era conhecido também pelas suas magníficas festas, onde pontificavam a baixela de prata Germain, as porcelanas das índias, os mais sofisticados pratos e as mais criativas e surpreendentes decorações. A refeição estava dividida por diversas boutiques preciosamente decoradas, cada uma com a sua especialidade, e onde circulavam os responsáveis pela cozinha: o *chef de cuisine* Auguste Descartes, o *cuisinier* Caspard le Blanc, o *sommelier*, servindo preciosos vinhos franceses, e os pasteleiros, responsáveis

por arquitectónicas obras-primas de açúcar. No fim, a coroar todo este luxo, «outro elemento da embaixada estava vestido de turco, servindo café e chocolate».

De poucos anos depois, 1720, data o já referido quadro Dom João V bebendo café e chocolate, que nos remete para um hábito instituído na nobreza de beber chocolate. A cena passa-se em casa de D. Miguel de Bragança, meio-irmão do rei (na imagem, personagem que enverga o manto castanho), a quem tem a honra de servir o chocolate, e pai do futuro duque de Lafões, a criança que se lhe agarra às vestes. Do lado esquerdo do observador, com o turbante azul, encontra-se o marquês do Alegrete, irmão do conde de Tarouca. Segundo outras interpretações, este homem não seria o marquês do Alegrete, mas sim um polémico e debochado núncio papal, Vincenzo Bichi. No quadro, surge uma chocolateira (em cobre?) do lado esquerdo, na mão do chocolateiro real, que usa o batedor para lhe dar mais espuma.

Curiosamente, meio século mais tarde, no verão de 1787, uma descrição de William Beckford dá conta de um memorável pequeno-almoço oferecido por um descendente dos nobres referidos nas duas ocasiões anteriores: D. Fernando Teles da Silva era sobrinho-neto do conde de Tarouca, o embaixador que dava as luxuosas festas, e neto do marquês do Alegrete, uma das personagens do quadro de *D. João V bebendo café e chocolate*. No seu relato, o inglês diz que «a refeição, que consistia em chocolate, doces, chá e excelente café, era servida em porcelana de Dresden, admiravelmente pintada. Nunca assisti a um tão agradável almoço em Inglaterra. As toalhas e guardanapos eram lindíssimos e curiosamente bordados com armas e flores, em vermelho sobre fundo branco. Muitas salvas com enormes morangos perfumavam a casa, de cujas janelas se via uma grande extensão do Tejo». Lá se encontram já as três bebidas que faziam furor na Europa do século XIX: chá, café e chocolate. Juntamente com outros produtos americanos - peru, tomate, ananás, batata, milho, batata-doce -, o cacau chegara à Europa havia mais de um século, devendo-se a sua difusão em grande parte aos espanhóis. Por esta altura, apenas surgiam «peru e cacau na mesa régia». A aceitação dos outros produtos demorou mais tempo, e aconteceu à medida que iam entrando no nosso receituário: a batata, em todo o lado, salvando o povo da fome no século XIX; o tomate, em guisados; e o ananás, como fruto de luxo em Oitocentos. A exceção em Portugal foi o milho, que - a contrário do que sucedeu em Espanha, onde apenas era usado como ração para animais - se tornou um bálsamo e entrou rapidamente no nosso regime alimentar, transformado em pão.

No reinado de D. Maria I, filha de D. José, a moda do chocolate instalou-se no Palácio de Queluz. Sabemos, pelas listas de compras da Casa Real, que havia dois tipos de «chocolate»: o fino e o ordinário - sendo este último o de maior consumo, mesmo em jantares de Estado. Embora nem sempre fosse especificado o tipo de chocolate, é possível aferir a sua qualidade através das diferenças de preço. Pelas listas de jantares e banquetes também ficamos a saber que se gastava entre dois e quatro quilos de chocolate nestas ocasiões. Em novembro de 1789, numa grande festa para comemorar a sagração da Basílica da Estrela, consumiu-se um recorde de sessenta quilos de chocolate. Dado que nesta data o cozinheiro real era Lucas Rigaud, imaginamos que teriam sido usados sobretudo em cremes e pastilhas.

A corte tomava chocolate pela manhã, por vezes ainda na cama, e a bebida voltava a aparecer ao serão, quando este se prolongava. Era considerada saudável e nutritiva, batendo o chá e o café. Para o servir, as chocolateiras tornaram-se progressivamente mais luxuosas, adotando-se a prata. Todas elas tinham o clássico buraco na tampa, por onde passava o batedor (em espanhol, o *molinillo*), que, girado entre as mãos do chocolateiro, produzia a indispensável espuma. Em 1720, D. João V encomendara ao ourives francês Thomas Germain uma baixela em prata, onde certamente se incluía um serviço para chocolate. Infelizmente, toda a baixela se perdeu no terramoto de 1755. Um ano depois, ainda mal apagados os fogos de Lisboa, já o filho, François Thomas Germain, recebia nova encomenda de um serviço com mais de mil peças por parte de D. José, certamente com grande desgosto do marquês de Pombal.

O chocolate, mandado vir de Espanha ou de Itália, apesar de tão vasta a nossa produção, era guardado por D. Maria nos seus aposentos como uma preciosidade, dentro de grandes caixas de folha-de-flandres. Era também nos seus aposentos, desarmados para dar lugar a toda a parafernália, que a família real tomava os seus banhos, mais terapêuticos do que de limpeza, enquanto saboreava o seu chocolate. Não sabemos se D. Maria recebia visitas durante o banho, como era hábito na corte francesa, onde a água era opacificada com leite, para não se ver o corpo. O chocolate da corte também viajava. Sob a forma sólida - uma espécie de tablete anterior à tablete com cacau, açúcar

e aromatizantes -, o chocolate tornava-se portátil. Nos percursos em que nem sequer uma estalagem se encontrava, podia servir de alimento, aconchegando bem o estômago, devido à gordura, e a alma, pelo sabor e pelo adocicado do açúcar. Por esta razão, havia sempre despesas com chocolate imputadas às viagens, sendo gastas quantidades desproporcionais relativamente às distâncias percorridas. Quando embarcou para o Brasil, D. João VI levou consigo o chocolateiro da corte, tão importante era este ofício. Chamava-se Vicente Ferreira e, no Rio de Janeiro, acumulou a sua profissão com a de manipulador de manteiga de cacau, no Hospital Real Militar.

O chocolate como remédio

Apesar de sermos grandes produtores de cacau, primeiro no Maranhão, depois na Baía e, por último, em São Tomé e Príncipe, o gosto pelo chocolate nunca criou raízes no nosso país. Nas colónias, preferia-se o chá e o café, hábitos trazidos do Oriente e de África. Os índios do Brasil preferiam-lhe outra bebida energética, o guaraná, que, por vezes, misturavam com cacau, para energia extra.

O cacau vindo das colónias passava em Lisboa e só cá ficava em quantidade mínima, para abastecer as elites e para produzir manteiga, sabão, óleo e licor. Em contraste com o que se passou em Espanha, conventos e mosteiros não incorporaram o cacau na sua doçaria, embora o tenham usado como bebida e como remédio.

Entre nós, uma das primeiras aplicações do cacau foi medicinal. Os Jesuítas, famosos pela riqueza das suas omnipresentes farmácias, aprenderam esse uso com os índios que usavam o cacau como estimulante. Segundo um manual elaborado no século xvi pelos padres, o cacau «abre as passagens [do corpo] [...] conforta a mente, o estômago e o fígado, ajuda os asmáticos [...] e os que têm cataratas» 18.

A manteiga de cacau passou a ser um remédio muito valorizado nessa época para o tratamento das maleitas da pele, fazendo parte de todas as boticas de hospital. Vicente Ferreira, o chocolateiro da corte de D. João VI, era considerado um especialista a arte de fazer a manteiga de cacau hospitalar, arte que já fizera parte da panóplia de saberes dos Jesuítas. O cacau e o saber a ele ligado eram levados para todos os cantos do mundo onde se encontravam os portugueses, que se tornaram «os maiores disseminadores de conhecimentos médicos acerca do cacau do Brasil, para a Europa, África e Ásia». Os nossos conventos vendiam-no, as farmácias dos nossos barcos que faziam as longas viagens em redor do mundo tinham-no, e os nossos exércitos não marchavam sem ele. A vertente de saúde do cacau foi bem mais importante em Portugal do que a vertente alimentar. Só hoje começamos a dar os primeiros passos no maravilhoso mundo do chocolate.

Cap. 3 - DA AMAZÓNIA À BAÍA, UMA VIAGEM PORTUGUESA

Padre António Vieira e o ouro vermelho

Há cerca de quinhentos anos, quando portugueses e espanhóis chegaram às Américas, ouro e cacau não foram as únicas riquezas que encontraram. A penetrarem na bacia amazónica, espanhóis do lado do Peru e portugueses do lado do Brasil descobriram um El Dorado, não feito do reluzente metal, mas sim da tão necessária mão-de-obra, fundamental para que os colonos pudessem explorar e transportar os produtos locais. Inicialmente de uma fartura incalculável, traduzia-se em milhões de índios, espalhados sobretudo pelas margens dos grandes rios. Milhões esses que, progressivamente, seriam drasticamente reduzidos pelo contágio com as novas doenças vindas da Europa e devido à sua exportação em massa para os engenhos de açúcar. No caso dos portugueses, para o Nordeste brasileiro; no dos espanhóis, para as Antilhas.

Em 1656, o padre António Vieira referia-se ao ouro mais cobiçado como sendo o vermelho, cor do sangue que corria nas veias dos índios. Eram eles a grande riqueza amazónica, fundamental para que se pudessem aproveitar todas as outras. Foram inteligentemente usados pelos próprios Jesuítas, nomeadamente na recolção do cacau. Ao longo de mais de um século, esta ordem religiosa fundou missões no interior profundo da floresta e controlou as tribos amazónicas, quer sob o ponto de vista sagrado (evangelização), quer temporal (político e administrativo). Serviram estes índios para cortar madeiras, com as quais construíam embarcações, para colher e fiar algodão, que transformavam em panos, para trabalhar nas salinas, para pescar e salgar o peixe e ainda para a recolção de cacau. Erva-mate, gado, tabaco, arroz e outros produtos agrícolas eram também cultivados pelos índios, em redor das missões. Tudo em nome da Fé.

«Levar a luz de nossa Santa Fé aos sertões de muita gentildade»

Os Jesuítas chegaram à Baía em 1549, e à Amazônia pouco depois de 1620, mas foi em 1653, com o regresso do padre António Vieira, desta vez como superior e visitador da Ordem, que esta ganhou novo fôlego. Data também desse ano um alvará régio que considerava os índios livres. O cerne da

questão, porém, não estava na liberdade, mas nas exceções a essa liberdade, que passavam pela distinção entre cativo lícito e ilícito. Só os índios que fossem cativados de forma ilícita poderiam ser livres. Porém, este «livre» nada tinha que ver com o que hoje consideramos liberdade, senão atentemos nas palavras do próprio Vieira em 1662: «Não é minha tenção que não haja escravos: antes procurei nesta Corte, como é notório, e se pode ver da minha Proposta, que se fizesse, como se fez, uma Junta dos maiores Letrados sobre este ponto, e se declarassem como se declaram por Lei (que lá está registada) as causas do cativo lícito. Mas porque nós queremos só os lícitos, e defendemos os ilícitos; por isso nos não querem naquela terra, e nos lançam dela.» Vieira proclama-se defensor da liberdade para os ilícitos, e o que fazia a diferença entre lícitos e ilícitos tornava-se a chave do problema das exceções na liberdade. Eram considerados livres, constando este termo da sua documentação pessoal, os índios que, num processo denominado de «descimento», deixavam as suas tribos e «desciam» para as aldeias de repartição, situadas em redor dos povoados coloniais. Aqui eram reunidos para poderem ser «repartidos» pelos colonos ou pelas missões e aldeias jesuítas que requeressem o seu trabalho, sem que nenhum deles tivesse qualquer possibilidade de recusar a sua situação. Eram possíveis escravos (e lícita a sua captura) todos os índios que pudessem ser alvo de ações punitivas, devidas por delitos como impedimento da pregação do Evangelho, conluio com inimigos da Coroa, perturbação das atividades dos colonos, desobediência a ordens da Coroa para trabalhos públicos ou ações militares, e antropofagia de súbditos do rei.

Eram ainda lícitamente vendidos como escravos todos os que fossem capturados guerreando os portugueses, segundo o princípio da guerra justa. Para completar a mão-de-obra recorria-se ainda à figura do resgate, outra forma de escravatura lícita. Todos os índios que eram salvos ou resgatados do canibalismo (os que já se achavam «atados à corda para serem devorados» ou se encontravam «nos currais [de tribos canibais inimigas] para serem comidos pelos seus adversários») de outras tribos ficavam obrigados a prestar serviço aos seus salvadores durante dez anos, os quais, na prática, se prolongavam pelo resto da vida. Todo o conjunto desta mão-de-obra era fundamental para colonos ou Jesuítas poderem explorar as chamadas «drogas do sertão», das quais faziam parte o cacau, o anil, o cravo e a canela do sertão, além de diversas plantas medicinais. Na América do Sul, a Coroa procurava incentivar o cultivo de diversas especiarias, a fim de compensar a crise do Império do Oriente.

A Europa apaixonou-se pelo cacau

Entre 1580 e 1640, o cacau amazónico foi exportado para Espanha com grandes facilidades alfandegárias, uma vez que, durante esses sessenta anos, Portugal esteve sob o domínio dos Filipes.

O comércio de cacau prosperou de tal forma que, em 1725, se tornou a principal fonte de exportação amazónica, chegando a representar quase 97% do seu total, com as suas mil e duzentas toneladas por ano, João Daniel, missionário jesuíta, refere que, apesar do que se exportava, ainda lá ficava muito, o que parece indicar um consumo local pelos colonos. Parte desse consumo seria certamente medicinal, pois este produto era elemento importante das farmácias jesuítas, presentes em todas as missões.

Praticamente todo este volume de cacau era proveniente de recolção de plantas silvestres, embora em redor das missões jesuítas existissem alguns terrenos de cultivo e, como vimos, já houvesse nesta altura colonos a cultivá-lo.

O cacau era levado até às margens dos rios e recolhido em pirogas, que o conduziam a Belém, capital do Pará, a partir de onde era coordenado todo o seu comércio. A força do cacau do Pará e Maranhão cresceu a ponto de fazer concorrência ao espanhol, o que levaria Espanha a proibir, entre 1717 e 1749, a sua importação de Portugal, onde fazia escala vindo das possessões espanholas da América do Sul e Central. «Por volta de 1750, o cacau chegou a representar 90% da carga da frota proveniente do Maranhão.» A demanda era tanta que acabou por dar origem a um florescente contrabando fronteiriço de cacau, de Portugal para Espanha.

Porém, as exportações do Maranhão começariam a cair nas décadas de 40 e 50 do século XVIII, devido à drástica diminuição do número de índios.

A expulsão dos Jesuítas e a nova Companhia

Um século depois da chegada de Vieira, os Jesuítas receberam ordem de expulsão do Brasil, decretada pelo marquês de Pombal, pouco agradado com o poder que a Companhia de Jesus adquirira na região. Para a substituir, Pombal instituiu, quatro anos antes, em 1755, a Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, um monopólio comercial regulado pela Coroa. Dez anos mais tarde, o cacau do Pará e do Maranhão constituía 10% do total da produção mundial e assentava já no trabalho escravo africano, pois o número de índios ficara muito diminuído devido, sobretudo, à devastação levada a cabo pelas doenças procedentes da Europa, nomeadamente o sarampo e a varíola, para as quais os índios não tinham quaisquer defesas. Para preencher a falta de mão-de-obra nativa, a Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão instituiria um intenso e rentável tráfico de escravos africanos.

Do outro lado da fronteira e pela mesma época, também os espanhóis expulsavam a Companhia de Jesus, por razões semelhantes às portuguesas. A política oficial consistia em aumentar progressivamente o número de colonos, distribuindo por estes uma maior quantidade de índios. Mais trabalhadores nativos era uma antiga reivindicação que, já no século XVII, os colonos que cultivavam o cacau faziam à Coroa. Embora haja poucos elementos para ajuizar o desenvolvimento da cultura do cacau ao longo dos séculos XVII e XVIII, sabemos que havia da parte dos colonos inúmeros pedidos de terras (glebas) para o seu cultivo. Sabemos também, nomeadamente através de testemunho de 1780 do bispo do Pará, frei Caetano Brandão, que já nesta época existiam muitos colonos enriquecidos à conta do cacau: da recolção do cacau bravo ou silvestre, mas também do chamado cacau «manso», ou cultivado, que a Coroa incentivava através de dízimos mais baixos.

Em redor de 1800, a exportação do cacau do Pará e do Maranhão constituía cerca de metade do total das exportações desta região e continuava a ser, na sua maioria, proveniente de recolção silvestre.

Subindo do Maranhão para a Baía

A partir do fim do século XIX e até à década de 1980, a grande produtora de cacau será, porém, uma região onde este não existia de forma endógena, apesar de possuir as condições climáticas adequadas. A influência desta planta chegada do Maranhão foi aí de tal modo intensa que modificou a paisagem e moldou a sociedade. A região em questão foi o sul da Baía. Expressivamente denominada Chão de Cacau, essa área de noventa mil quilómetros quadrados viu-se progressivamente recoberta de cacauzeiros, depois de esgotado o pau-brasil, todo ele cortado e nunca replantado, e após o bem-sucedido cultivo da cana-de-açúcar.

Foi o cacau que empurrou a selva para o interior e promoveu a ocupação deste território, num desbravador movimento do litoral para a mata, que, como veremos mais adiante, mudará a face desta região em apenas setenta e cinco anos. Mas comecemos pelo princípio.

O primeiro cacau baiano: século

É importante contar a história do cacau baiano, uma vez que este está na origem do êxito desta planta numa outra colónia portuguesa, a de São Tomé e Príncipe - que analisaremos no capítulo seguinte.

A história da relação do cacau com a Baía não é linear. Está sempre a serpentear em várias direcções, cada uma das quais originando versões muito diferentes. Até para a pergunta «Qual a data que marca a chegada do cacau à Baía?» recebemos diversas respostas. Será 1665, ano em que Vasco de Mascarenhas, governador e vice-rei do Brasil, pediu por carta ao capitão-mor do Pará que lhe enviasse garfos ou sementes de cacau bem acomodados, talvez devido à sua confessa afeição pessoal pelo chocolate? Ou terá esse acontecimento sido completamente inconsequente? Será 1746, ano em que, segundo o padre jesuíta Joaquim da Silva Tavares, o baiano António Dias Ribeiro plantou na sua fazenda Cubículo algumas sementes de cacau, trazidas do Pará pelo francês Luis Frederico Varneaux? A fazenda Cubículo situava-se no município baiano de Canavieiras, capitania de São Jorge dos Ilhéus, e as sementes eram da variedade Forastero (Amelonado), endógena da bacia amazónica, e em breve se foram espalhando por outras fazendas. Nesta época, eram frequentes as experiências com vários produtos agrícolas, começando muitas vezes a título meramente decorativo, como também aconteceu na ilha do Príncipe com o cacau. Porém, neste caso talvez a oferta não tenha sido inocente, nem o facto de o portador das sementes ser um cidadão francês. Efetivamente, a França estava nessa época interessada em criar concorrência ao domínio espanhol na produção e no comércio de cacau. Ao que parece, bastaram quatro anos para esta produção se tornar rentável na Baía, graças ao trabalho de escravos africanos trazidos de Salvador. Ou será que a introdução do cacau na Baía só teve lugar no ano de 1780, pela mão do marquês de Valença, governador da Baía, que plantou os primeiros quatro mil pés de cacau nesta região? Uma quarta versão, menos popular, aponta para os Jesuítas, como sendo os introdutores do cacau nas suas missões locais de Olivença, Camamu e Canavieiras, na segunda metade do século XVII. A tese mais consensual é a segunda, que coloca os primeiros pés de cacau na fazenda Cubículo, em Canavieiras. A título de curiosidade, diga-se que a fazenda Cubículo ainda existe, assim como doze desses pés de cacau originais, que, com uma idade superior a duzentos anos, ainda são produtivos.

Porém, o que temos como certo é que o rei D. Pedro II escreveu, em 1679, uma carta régia incentivando os proprietários de terra agrícola em todo o Brasil a cultivarem o cacau.

Selva, engenhos e aimorés

Malgrado estes e outros ensaios anteriores, nos finais do século XVIII o cacau esmorecia em favor da cana-de-açúcar, devido a uma subida do preço internacional do açúcar e às novas instruções da Cora portuguesa para o recuperar. Nesta época, o sul da Baía era ainda uma imensa selva por explorar, e Ilhéus não passava de um conjunto de cabanas ligadas por ruas cobertas de capim. O edifício mais importante da vila, o Colégio dos Jesuítas, construído em 1563 no local de uma aldeia tupi, estava então em ruínas, à espera de ser demolido para dar origem ao Palácio dos Grifos. Apenas uma minúscula faixa do litoral era ocupada, fazendo-se todas as ligações de pessoas e bens por barco.

Um dos maiores perigos que os colonos da capitania de Ilhéus tinham de enfrentar, e o maior entrave à penetração dessa imensa selva por explorar, era «a praga dos selvagens Aimorés, que com seus assaltos cruéis, fizeram despovoar os engenhos, e se hoje estão já de paz, ficaram os homens tão desbaratados de escravos, e mais fábrica, que se contentam em plantar mantimento para comer».

Estes aimorés, também chamados «botocudos», que prendiam os colonos ao litoral pelo terror, eram índios do grande grupo tapuia (não tupi), que haviam sido escorraçados do litoral pela chegada dos tupis. Espalhavam-se por uma grande zona, que incluía parte dos estados de Espírito Santo e de Minas Gerais. Eram de estatura insolitamente grande, e o seu aspeto assustador era reforçado pelo uso de grandes discos nas orelhas e nos lábios. Porém, o mais medonho era o seu regime alimentar: comiam carne humana, não apenas como forma de antropofagia ritualista, mas como canibalismo, ou seja como forma de alimentação. Estas tribos dificultaram a penetração do interior durante vários anos, mas acabaram por ser praticamente exterminadas, cedendo finalmente lugar à ocupação colonial e as engenhos canavieiros.

Cap. 4 - O CACAU CHEGA A ÁFRICA

A cana-de-açúcar, primeira monocultura

O primeiro grande ciclo agrícola (de São Tomé) foi o canavieiro, iniciado nos fins do século XV com a cana-de-açúcar trazida da Madeira e o saber de alguns mestres madeirenses. Senhores de engenho, havia-os portugueses, espanhóis, italianos e flamengos. Entre as boas condições para o seu êxito estiveram a abundância de madeiras, para combustível; de cursos de água, para a rega da planta; e de escravatura negra, trazida da vizinha costa da Mina, para o abrasador trabalho. Estes «doces infernos», expressivo nome de batismo dado pelo padre António Vieira aos engenhos, obrigavam os escravos a um trabalho fisicamente muito exigente e em duríssimas condições.

Durante o ciclo canavieiro, a necessidade de braços para o trabalho das plantações reduziu substancialmente o número de escravos dedicados às tarefas domésticas, sempre escassos neste

arquipélago, ao contrário do que acontecia no Brasil. Apenas existiram nas casas mais ricas, onde serviam os meninos a partir dos sete anos, ainda sem préstimo no trabalho agrícola. Tudo faziam: desde abanar a pancá, uma estrutura retangular que fazia as vezes de ventoinha, na sala ou na casa de jantar, até serem «brinquedos» dos filhos dos roceiros, passando pela tarefa de mensageiros no interior da roça. Meio século depois do seu início, já o açúcar prosperava, embora a sua qualidade tivesse sido sempre considerada inferior à do madeirense e à do brasileiro, preferidos pelos confeitores portugueses. Outro meio século decorrido e já esta monocultura entrava em decadência e terminava, morta pela concorrência de outras colónias. E com ela acabara também a pouca atenção que o Reino vinha dando a São Tomé e Príncipe. Uma das razões que conduziram ao declínio da cultura açucareira foi a falta de qualidade do açúcar. O grande óbice era o pouco tempo de armazenagem que aguentava sem se liquefazer, devido ao clima quente e muito húmido, tendo de ser rapidamente despachado por barco, acomodado em grandes caixas de madeira e envolto em folhas de bananeira ou em palha. Um grande ciclone que se abateu sobre a ilha em 1585, diversas invasões de piratas franceses e holandeses, aliados a várias insurreições de escravos, em particular dos angolares, foram também fatores relevantes para esse declínio.

Os negreiros

Após a morte da cultura canavieira, durante o século XVII e grande parte do século XVIII, São Tomé foi, efetivamente, o pior local para se habitar, a qual era preferível o degredo, desde que fosse em qualquer outra parte do mundo. O governo das ilhas ficara entregue aos forros, que se haviam transformado na classe dominante devido à saída da grande maioria dos europeus e de alguns mestiços para o Brasil, sobretudo para a região da Baía. A agricultura tornara-se de sobrevivência, vivendo-se do que a terra dava, e a maioria da população concentrou-se as povoações. (...)

A principal atividade a longo desta época foi a matalotagem dos navios e a «armazenagem» de escravos. Em 1525, passava já pelo entreposto de São Tomé e Príncipe um grande comércio escravagista de África para as Antilhas e para o Brasil. Para compensar a perda do negócio açucareiro, foi ordenado pela corte que as embarcações que levavam os escravos para a Baía fossem obrigadas a passar numa das duas ilhas do arquipélago, onde teriam de pagar taxas e serviços de abastecimento de água e mantimentos. Estas viagens foram progressivamente fortalecendo os laços entre São Tomé e Príncipe e a Baía, como é visível em vários documentos - nomeadamente em cartas pessoais -, traduzindo-se também em cooperação política, militar, religiosa e técnica. Sabemos que esta viagem no sentido oeste-leste demorava à volta de quarenta e quatro dias.

Estas taxas só foram levantadas quando D. João VI se retirou para o Brasil e autorizou os navios a deixarem de fazer aquela danosa paragem para o negócio negreiro. Para compensar esta perda, a alfândega da Baía de Todos-os-Santos viu-se obrigada a pagar uma compensação de nove contos de réis entre 1808 e 1824. Porém, a partir de 1822, com a independência do Brasil, cessaram estes contactos tão frequentes.

Cap. 6

'TOTALMENTE CONSTRUÍDO SOBRE FUMO'

O impacto do colonialismo antes de 1800

Papel da cultura do tabaco na colonização

Apesar da atenção que recebeu de médicos, botânicos e fitoterapeutas europeus, o tabaco manteve o caráter de medicamento fitoterápico caro até o final do século XVI. Exatamente onde se encaixava nas percepções europeias da economia do Novo Mundo, não é claro. Apesar das referências esparsas ao cultivo do tabaco no Brasil e nas possessões hispano-americanas durante o século XVI, há muito pouca evidência concreta sobre as quantidades produzidas e consumidas. Fontes históricas relativas à importação de mercadorias coloniais para Sevilha, principal porto do comércio hispano-americano, são omissas sobre o tabaco antes da primeira década do século XVII, apesar do próspero comércio de outros medicamentos e especiarias do Novo Mundo, como salsaparrilha, canafístula e gengibre. É claro que o tabaco pode ter entrado ilegalmente em Sevilha, ou seja, sem pagar alfândega, mas, na ausência de qualquer prova direta, esta quantidade permanece totalmente desconhecida. Nenhum outro país europeu, com a possível exceção de Portugal, teve acesso direto ao abastecimento de tabaco do Novo Mundo antes do final do século. Até que surjam outras provas, podemos concluir que não existia nenhum comércio regular de tabaco antes da última década do século XVI, pelo menos. O tabaco já era cultivado na Europa antes disso, mas, como no caso da produção colonial, nada se sabe sobre as quantidades.

Pesquisando através das provas documentais, ficamos impressionados, acima de tudo, por uma falta geral de interesse no tabaco enquanto mercadoria comercial, por oposição ao seu valor medicinal. Não é totalmente claro porque seria assim. Pode ter a ver com o facto de a sedução do ouro e da prata se ter repercutido pelo século XVI. Os conquistadores e colonos espanhóis acumularam um vasto tesouro de ouro após as conquistas militares, entre 1520 e 1540. A crença de que mais ouro poderia ser descoberto, apesar do facto de poucos depósitos consideráveis terem sido descobertos, continuou a atrair os europeus a atravessar o Atlântico. Na sequência da descoberta de depósitos de prata perto da Cidade do México por volta de 1530, e culminando na mais importante de todas, em Potosí, em 1545, a atenção espanhola mudou para os problemas de extração, processamento e transporte de uma quantidade crescente de prata através do Atlântico. Quando outras potências europeias, especialmente aquelas hostis a Espanha e à influência espanhola, reconheceram que o poder espanhol se baseava no ouro do Novo Mundo, o seu interesse passou a estar concentrado em encontrar depósitos próprios de minério ou cortar as linhas de abastecimento espanholas. Durante a maior parte da segunda metade do século

XVI, os interesses comerciais europeus no Novo Mundo giravam em torno da prata e do ouro. Outra explicação para a falta de interesse comercial no tabaco podia ser a pouca margem para incorporação do produto no capitalismo comercial europeu, enquanto os ameríndios controlassem a oferta. (...) Transformar o tabaco ameríndio em mercadoria europeia exigia que os europeus se apropriassem dos meios de produção. Isso, por sua vez, exigia colonos que estivessem dispostos a migrar por uma cultura de rendimento, uma atração com pouco apelo na era do brilho.

Antes do final do século XVI, os colonos espanhóis conseguiram lançar plantações de açúcar incipientes em Hispaniola, em meados da década de 1570 estas estavam em declínio acentuado. Por contraste, os portugueses foram bem sucedidos na exploração da cana-de-açúcar nos territórios brasileiros; No final do século XVI, o Brasil era o maior produtor mundial de cana-de-açúcar. Os franceses, ingleses e holandeses ainda não se destacavam. Os franceses haviam-se aventurado em empreendimentos no Novo Mundo de diversas maneiras, mas antes do final do século XVI nenhuma foi bem-sucedida. (...) os empreendimentos ingleses no Novo Mundo, durante a maior parte da segunda metade do século XVI, concentraram-se na procura de ouro e prata, no ataque às frotas de tesouros espanholas e até na conquista da América espanhola. Mesmo a primeira, mas desastrosa fixação inglesa na América do Norte, na ilha de Roanoke, em 1585, foi estabelecida com o propósito expresso de fornecer uma base conveniente para a pirataria e o corso, visando as frotas espanholas. Quanto aos holandeses, os seus interesses primários no Novo Mundo eram muito semelhantes aos dos ingleses, embora os assentamentos não estivessem, na época, na agenda. (...)

Enquanto os franceses lutavam e os holandeses experimentavam níveis variados de sucesso, a colonização da América do Norte no século XVII pertencia quase inteiramente a Inglaterra. A mudança nas atitudes inglesas em relação ao Novo Mundo é uma das mudanças mais importantes que ocorreram na história do colonialismo e uma das mais difíceis de explicar completamente. Certamente há provas claras de uma mudança significativa do curso para o comércio legítimo. Durante a última parte do século XVI, à medida que as frotas de ouro espanholas se tornaram maiores e mais bem defendidas, o corso tornou-se menos rentável e os "cavalheiros aventureiros" (geralmente financiados por cortesãos) tornaram-se cada vez mais interessados noutras mercadorias, das quais o tabaco talvez fosse o mais importante. Na altura em que a trégua anglo-espanhola de 1604 proibiu a caça aos navios de ouro espanhóis, até os mercadores londrinos mais conservadores estavam cientes dos lucros que podiam ser obtidos com o arriscado comércio de longa distância de mercadorias "exóticas" (...). O ano de 1600 viu a formação da Companhia Inglesa das Índias Orientais, um evento que refletiu a mudança na ideologia e perspectiva mercantil.

Foi nesse novo clima político e económico que a colonização dos ingleses se transformou numa estratégia, na competição pelo Novo Mundo. No entanto, como a história das primeiras colónias

permanentes deixa bem claro, a colonização não significava necessariamente a construção de uma sociedade no exterior. A 10 de abril de 1606, uma carta foi concedida em Londres à recém-fundada Virginia Company. Em maio de 1607, pouco mais de um ano depois, 105 colonos de uma expedição liderada pelo capitão Christopher Newport escolheram estabelecer-se no rio James e chamaram ao local Jamestown. Assim começou a colonização da Virgínia. O objetivo principal de fixação destes colonos era gerar lucro para os acionistas. Na primeira viagem apenas homens foram enviados e muitos, se não a maioria, eram funcionários da empresa. Mulheres e crianças não chegaram à colônia incipiente até 1609. Fica claro pelas ocupações das primeiras chegadas, bem como pelo facto de que as mulheres não foram incluídas, que a Virginia Company pretendia que a colônia processasse as riquezas da Virgínia, por meio de indústrias extrativas, como a mineração e o fabrico de vidro.

(...)

Em 1612, John Rolfe, que talvez seja mais recordado como o marido de Pocahontas, filha de Powhatan, chefe dos índios Pamankey da Virgínia, cultivou com sucesso a primeira safra de tabaco da colônia. (...) A colheita de Rolfe chegou à Inglaterra, em julho de 1613, a bordo do *Elizabeth*. Rolfe não foi o único a fazer experiências com o tabaco. Outros estavam claramente envolvidos na tentativa de produzir um produto comercializável, desenvolvendo, em particular, novas formas de curá-lo e prepará-lo. (...)

Em mais de um sentido, o sucesso de Rolfe com o tabaco veio na hora certa. Desde 1592, ano em que a ilha de Trinidad foi colonizada pelos espanhóis, navios ingleses faziam escala na ilha ou no continente vizinho para negociar tabaco com os ameríndios locais. Os colonos espanhóis cultivavam tabaco na costa da Venezuela e na Nova Andaluzia. O alto preço do tabaco atraiu a atenção de muitos navios do norte da Europa, incluindo ingleses, que se engajaram no que deve ter sido um lucrativo comércio de contrabando. Embora o cultivo de tabaco nesses assentamentos espanhóis aumentasse consideravelmente, a parte da colheita de tabaco comercializada de forma ilícita era tão avultada que o rei de Espanha, numa cédula real, de 25 de agosto de 1606, proibiu o plantio durante dez anos. (...) Enquanto isso, e como resposta direta à destruição das plantações da Venezuela, os europeus do norte voltaram a sua atenção para os pequenos assentamentos espanhóis em Trinidad e no Orinoco. O número de navios europeus que faziam escala em Port of Spain para contrabando de tabaco aumentou consideravelmente nos anos seguintes (...). O comércio, no entanto, atingiu um pico em 1612. As autoridades espanholas procuraram encerrar as operações de Trinidad, como haviam encerrado anteriormente na Venezuela. (...) Embora o comércio ilícito não tenha sido completamente interrompido, parece que depois de 1612 apenas os holandeses continuaram a navegar pelas águas do contrabando de tabaco.

Pode ser apenas uma coincidência que Rolfe tenha colhido a primeira safra no mesmo ano em que as autoridades espanholas pararam completamente o cultivo de tabaco nas suas possessões, mas, se assim for, é incrível. A Virginia Company não via o tabaco como uma possível cultura para a colônia; nunca foi mencionado na lista de mercadorias potenciais. A questão de por que a Companhia não aproveitou

o tabaco como cultura nos primeiros anos, apesar de sua rentabilidade comprovada, pode ser respondida, em parte, pela existência do contrabando.

No entanto, há algo ainda mais significativo para a história do tabaco nas experiências do cultivo hispano-americano do tabaco. Primeiro, no final do século XVI, o mais tardar, os europeus já haviam aprendido com os ameríndios como cultivar o tabaco. (...) Em segundo lugar, os cultivadores espanhóis estavam a curar o tabaco de uma maneira mais complexa do que seus concorrentes ameríndios, uma prática que resultou num produto com aparência e sabor diferentes. (Se os espanhóis desenvolveram esse método por conta própria ou, como é mais provável, imitaram as práticas seguidas no Brasil, não é claro.) (...) Por último, os métodos utilizados pelas autoridades espanholas para reprimir o contrabando indicam que o tabaco era uma mercadoria a que os governos tinham que dar especial atenção.

O sucesso das plantações espanholas na Venezuela, juntamente com os altos preços que o tabaco alcançava na Europa, deram à planta viabilidade comercial. Os mesmos fatores foram fundamentais para ligar o tabaco à colonização na mente daqueles ingleses que estabeleceram pequenos assentamentos na América do Sul nos anos anteriores e posteriores à fundação de Jamestown. (...)

A velocidade com que os assentamentos europeus se estabeleceram e levaram ao cultivo do tabaco foi notável. A escolha do tabaco foi deliberada, e o caso da colonização das Bermudas é um caso claro dessa relação. As Bermudas foram descobertas desabitadas, em 1609, quando um navio que transportava Sir Thomas Gates, o novo vice-governador da Virgínia, e Sir George Somers, juntamente com uma companhia de 150 pessoas, encalhou ao largo da costa. O tabaco foi listado como uma das possíveis culturas a serem tentadas nas ilhas, em relatos escritos na época do primeiro empreendimento. O cultivo experimental de tabaco foi realizado mais ou menos na mesma época em que Rolfe o estava a fazer na Virgínia. Já crescia, até certo ponto, em 1613. À medida que a população das ilhas aumentava, também aumentava a produção de tabaco: as exportações para a Inglaterra totalizaram 30.000 libras em 1617/18, 80.000 libras em 1623, e 184.000 em 1628. O caso de Maryland, fundado em 1634, embora diferente das Bermudas em vários aspetos, destaca o papel central do tabaco na colonização. (...) De acordo com os historiadores, os colonos foram inicialmente encorajados a não cultivar tabaco e, de facto, durante o primeiro ano de colonização nenhuma planta foi semeada. No entanto, não demorou muito para que a infecção do tabaco atingisse os primeiros habitantes de Maryland. Em 1637, o tabaco já era a moeda da colónia e, em 1639, a colónia, com uma população de menos de 300 habitantes, exportou 100.000 libras de tabaco para Londres.

A colonização inglesa das ilhas do Caribe não arrancou até a década de 1620, embora uma ou duas tentativas anteriores, mas sem sucesso, tivessem sido feitas. Mais uma vez o papel crucial do tabaco é claro, assim como a relação com os primeiros assentamentos ingleses na Amazónia. A primeira das ilhas

do Caribe a ser colonizada foi São Cristóvão, fundada por Sir Thomas Warner, em 1624. (...) Warner havia visto o cultivo de tabaco nos estabelecimentos ingleses na Amazônia e, sem dúvida, foi fortemente influenciado por essa experiência ao avaliar as potencialidades da sua ilha recém-fundada. Regressado a Londres, conseguiu persuadir um grupo de comerciantes londrinos a investir no empreendimento e, em janeiro de 1624, cerca de vinte homens chegaram a São Cristóvão e começaram a cultivar tabaco. No ano seguinte, Warner voltou para Inglaterra com a primeira safra da colônia de 9.500 libras, cuja venda impressionante confirmou que estava certo sobre o tabaco. Regressou a São Cristóvão, em 1626, com um grupo de cerca de 400 colonos. A ilha foi dividida entre colonos ingleses e franceses, em 1627. Dez anos depois, em 1637, a população inglesa de São Cristóvão era de 12.000 pessoas; no ano seguinte, quase 500.000 libras de tabaco de São Cristóvão chegaram a Londres.

A colonização de Barbados também foi planejada tendo o tabaco como a principal cultura de rendimento. (...) Como em São Cristóvão, a população aumentou à medida que a produção de tabaco se expandiu. Em 1638, com uma população de cerca de 10.000 habitantes, Barbados exportou 205.000 libras de tabaco para Londres.

Na fundação e colonização de São Cristóvão e Barbados, bem como no cultivo de tabaco na Virgínia e nas Bermudas, há evidências claras de uma ligação com as experiências espanholas com o tabaco na Venezuela. Uma vez que os assentamentos ingleses prosperavam com o tabaco, outros assentamentos apareceram tendo o tabaco como colheita de rendimento. Um desses assentamentos foi iniciado na Ilha Providence, na costa da Nicarágua, avaliado pela primeira vez por navios ingleses em 1628/9. A empresa era liderada por um consórcio, formado em 1630 a Providence Island Company, e incluía entre os seus líderes puritanos aqueles que controlavam as Bermudas. (...) Os assentamentos de Nevis, em 1628, Antígua e Montserrat, em 1632, todos iniciados por Warner, foram inicialmente baseados no tabaco. Assim, no que diz respeito ao colonialismo inglês, em 1640 a população inglesa das Índias Ocidentais, Bermudas e Virgínia, estimada em 40.000, produzia pouco mais de 1.250.000 libras de tabaco.

Os sucessos ingleses com a colonização e o cultivo do tabaco não passaram despercebidos noutras partes da Europa, muito menos aos franceses. A Martinica foi colonizada, em 1635, por colonos de St Christophe, a parte francesa da ilha adjacente a São Cristóvão (...). Por outro lado, Guadalupe foi colonizada diretamente de França, no mesmo ano, 1635, e o tabaco foi novamente escolhido como cultura de rendimento. Para ambas as ilhas, o tabaco continuou a garantir riqueza até à década de 1660. Cerca de um terço da área das duas ilhas dedicadas às culturas de rendimento foi contabilizada pelo tabaco, em 1671. St Domingue, que foi colonizada pelos franceses durante a segunda metade do século XVII, também estabeleceu o tabaco como a principal cultura de rendimento.

O outro ator importante na indústria do tabaco no século XVII foi Portugal. O tabaco começou a ser cultivado comercialmente na região da Baía no nordeste do Brasil, no final do século XVI, embora alguns historiadores apontem uma data posterior. Ao contrário dos ingleses e franceses para quem o tabaco era a condição *sine qua non* da colonização, os portugueses já haviam colonizado a região com plantações de açúcar. Mesmo assim, parte considerável do aumento da população da região pode ser atribuída diretamente ao cultivo do tabaco.

Noutras partes das Américas, o tabaco também era cultivado pelos primeiros colonos, embora, em comparação com as colónias de Chesapeake e o Brasil, a produção fosse escassa. (...)

O século XVII foi um período formativo, mas complicado, na história do tabaco. A maioria dos historiadores não considerou totalmente o papel do tabaco na colonização do Novo Mundo e a poderosa atração que este exerceu como colheita do colono. Também não reconheceram o facto de que os colonos eram grandes consumidores de tabaco (...). A dependência dos colonos do tabaco não deve ser descartada como um possível fator na escolha do tabaco como cultura básica. Considerando todas as evidências, há poucas dúvidas de que a colonização inicial dos ingleses, franceses e holandeses no Caribe e Bermudas não teria sido possível sem o tabaco e sem o conhecimento que os colonos espanhóis adquiriram sobre a colheita e cura do produto. Existem várias razões para o tabaco ter sido a cultura preferida para fundar colónias no Novo Mundo. (...) Neste ponto as razões económicas para a escolha do tabaco merecem alguma atenção.

Deve-se enfatizar que tanto o colonialismo inglês quanto o francês do século XVII eram principalmente de natureza comercial. As colónias de Chesapeake, Bermudas e Caribe foram todas financiadas por investimentos privados. O tabaco tinha duas grandes vantagens sobre outras culturas: primeiro, o ciclo de cultivo era curto, em média nove meses desde o plantio até à comercialização; e segundo, podia crescer em vários solos e climas, com o resultado de que não havia duas remessas de tabaco iguais. (...)

Alterações nos padrões de produção

Juntando os assentamentos do Novo Mundo com as partes da Europa onde o tabaco era cultivado, o século XVII foi marcante pela rápida incorporação da planta na estrutura agrária. No entanto, à medida que o século avançava, o padrão de produção mudou consideravelmente, pois muitas áreas pararam completamente o cultivo ou experimentaram um declínio acentuado na produção. Na primeira categoria, as principais vítimas foram os assentamentos ingleses do Caribe, Inglaterra, partes de França e Portugal. O momento e o padrão do abandono da cultura do tabaco nas colónias do Caribe não são claros. Em termos de remessas de tabaco para Londres, o nível máximo foi atingido em 1638, quando 675.000 libras de tabaco de Barbados e São Cristóvão chegaram à Inglaterra (...). Em 1640, o cultivo de tabaco em Barbados estava em grave depressão, pois os recursos económicos foram transferidos

para a produção de algodão e índigo. Mas mesmo em 1654, época em que nos dizem que a revolução açucareira havia varrido tudo antes dela, há alguma evidência de que o cultivo do tabaco não havia sido abandonado, embora em comparação com a área cultivada então sob o açúcar a quantidade fosse pequena. (...) Em São Cristóvão, o cultivo do tabaco certamente continuou até a década de 1660. Com exceção de Nevis, que já se havia convertido em açúcar, as outras ilhas Leeward continuaram a produzir tabaco até a década de 1660 e provavelmente mais tarde. Na viragem do século XVIII, a Inglaterra ainda recebia quase 200.000 libras de tabaco das Índias Ocidentais, mas depois de 1706 as quantidades eram insignificantes. Porque é que a ilha de Barbados, em particular, mudou com tanto entusiasmo para o açúcar em tão curto espaço de tempo é uma questão que ainda é fortemente debatida. Parece que existem várias razões, incluindo o colapso dos preços do tabaco e o dinamismo de outros preços, especialmente do açúcar; o desencorajamento do cultivo de tabaco na ilha por ordem do Conselho Privado para evitar a superprodução em toda a América britânica, e o interesse demonstrado pelos sempre presentes mercadores holandeses em açúcar, bem como em escravos. Quaisquer que sejam as razões, a era do tabaco em Barbados foi crucial para a revolução do açúcar que mudou tanto a ilha na década de 1640. Dos 175 maiores plantadores de açúcar em Barbados em 1680, nada menos que 40% estabeleceram-se durante a era do tabaco.

Enquanto isso, em Inglaterra, o cultivo doméstico de tabaco tornou-se um problema para a Virginia Company que, em 1619, conseguiu persuadir o Conselho Privado a proibir o cultivo doméstico. (...) O governo francês também procurou proibir o cultivo doméstico (...). Quanto a Portugal, o cultivo doméstico foi suprimido em 1647, embora não se saiba com que sucesso. Sabe-se que com a reorganização do monopólio estatal, em 1674, a produção doméstica teria sido extinta. (...)

O século XVIII foi dominado principalmente pelos grandes produtores continentais: as colónias de Chesapeake, e o Brasil no Novo Mundo; a Holanda e a Alemanha na Europa.

O gráfico (ver Figura 6.1) mostra a história da produção de tabaco no século XVIII, de acordo com os números disponíveis. As principais características do período são suficientemente claras. A produção holandesa e brasileira manteve-se bastante estável ao longo do século (...). A produção hispano-americana era nitidamente menor. Tudo isto foi esmagado pela produção nas colónias inglesas em Chesapeake Bay, de onde as exportações de tabaco para a Grã-Bretanha subiram de 37.166.000 libras em 1700 para um máximo de mais de 100 milhões de libras em 1771.

Neste momento, não é necessário mais comentários sobre os números holandeses e brasileiros, mas os dados hispano-americanos requerem alguma discussão. É importante notar que no final do século XVII Cuba tinha-se tornado a principal fonte de importação de tabaco para Espanha. (...) A ascensão de Cuba fez-se à custa, principalmente, da Venezuela, cuja economia de exportação no século XVIII se voltou cada vez mais para o cacau, o anil e as peles. Para além da expansão de Cuba, o cultivo do tabaco

também cresceu no México e na Costa Rica, embora neste último caso quase todo o tabaco tenha entrado no comércio intra-americano, e não no Atlântico.

O tabaco desempenhou um papel fundamental no colonialismo europeu. Depois de os métodos de cultivo e de cura serem apropriados pelos europeus, o tabaco transformou-se rapidamente num bem essencial da economia transatlântica, e forneceu as bases económicas para uma colonização bem sucedida. Embora o tabaco fosse amplamente cultivado nos assentamentos do Novo Mundo, no final do século XVII, a maioria dos plantadores das ilhas cessaram a produção, e voltaram a sua atenção para outras mercadorias, nomeadamente o açúcar. Por volta de 1700, e continuando nos cem anos seguintes, o Brasil e as colónias de Chesapeake representavam quase toda a produção de tabaco do Novo Mundo, sendo a produção de Cuba relativamente pequena.

O envolvimento do Estado

Os assentamentos baseados na cultura do tabaco foram o início de um circuito internacional de tabaco que abrangia o globo, satisfazendo um padrão complexo de procura. A Europa controlava este circuito, uma vez que também era responsável pela maior parte da procura. O papel do comerciante era, portanto, crítico para o sucesso do tabaco na Europa, ao mesmo tempo que era fundamental para o sucesso dos colonatos e do colonialismo no Novo Mundo. (...) O Estado envolveu-se rapidamente no comércio de tabaco. Em paralelo surgiu uma oportunidade significativa para o contrabando, um comércio que causou preocupações durante todo o período colonial. Mesmo sem a interferência do Estado, as peculiaridades do sistema colonial, tal como funcionava nos séculos XVII e XVIII, colocaram os comerciantes em conflito com os produtores. Uma relação inquieta, em vez de mutuamente benéfica, caracterizou o comércio do tabaco.

A história comercial do tabaco no período até aos anos 1630 é um assunto complicado porque toca em vários aspectos do sistema fiscal e colonial inglês que estava em vias de ser criado. Em simultâneo, o tabaco foi também um foco para grande parte das lutas políticas internas que caracterizaram este período da história inglesa. Entrar neste ninho de víboras iria prejudicar o ponto principal deste capítulo e os seus pormenores foram bem documentados noutros locais. Para os nossos propósitos, no entanto, algumas das linhas gerais das controvérsias em torno do tabaco nestes primeiros anos precisam de ser referidas, quanto mais não seja para fornecer um pano de fundo para desenvolvimentos posteriores. Possivelmente a melhor maneira de o fazer é convocar os dois principais actores. Em primeiro lugar, havia a Coroa, cujos interesses eram fiscais e políticos. Em 1604, James I obteve do Parlamento o privilégio de cobrar direitos aduaneiros sobre as importações e exportações, e, à medida que o comércio inglês crescia nas primeiras décadas do século XVII, o valor destas receitas aumentou; entre 1604 e 1625, por exemplo, as receitas aduaneiras aumentaram em 50%. Ao mesmo tempo, no entanto, a ideologia comercial predominante considerava as importações como um esgotamento da

riqueza do país, no sentido de reduzir o seu *stock* de metais preciosos. O tabaco era uma destas importações uma vez que, antes de 1612, a maior parte do tabaco consumido em Inglaterra era hispano-americano. (...) A solução de James I para o problema era proibir a importação de tabaco espanhol por meios económicos através de um imposto excessivamente elevado - de outro modo teria aberto um conflito com comerciantes, consumidores e a Coroa espanhola, com quem tinha sido concluído um tratado de paz em 1604. O imposto total a pagar sobre o tabaco subiu de 2d. para 82d. por libra, embora tenha recuado acentuadamente em 1608 para se estabilizar em 24d. por libra em 1615. As importações não diminuíram: pelo contrário, a importação total de tabaco, principalmente de origem hispano-americana, mais do que triplicou. Isto foi, claro, totalmente inesperado, mas o aumento verificado no Tesouro também. Felizmente para a Coroa, as importações de tabaco foram relativamente pequenas quando comparadas com as importações de produtos manufacturados, especialmente têxteis, alimentos e bebidas, particularmente vinho e brandy, e matérias-primas industriais, como a seda crua. Estes foram os bens problemáticos na concepção mercantilista do sistema comercial. O potencial económico das colónias residia principalmente na redução do tamanho da factura de importação, produzindo as mesmas mercadorias ou substitutos para elas. Tanto James I como Charles I pressionaram a Companhia da Virgínia, e depois o Governador e o Conselho da Virgínia, a produzir uma mercadoria que não o tabaco, e esta pressão continuou pelo século. Contudo, os colonos da Virgínia (e Maryland), como vimos, não podiam ser privados do tabaco, e enquanto a sua produção aumentava, o sonho de uma economia diversificada de Chesapeake desvaneceu-se, e finalmente desapareceu. Exatamente quando é que a Coroa começou a aceitar o facto de que, como Charles I disse, a colónia estava "totalmente construída sobre o fumo" não é claro, mas não havia como evitar o óbvio: o potencial de rendimento do tabaco era esmagador. Pode-se facilmente reconhecer a primazia do Tesouro nas acções da Coroa (...)

O segundo actor ou actores principais eram os interesses da Virgínia. A coberto da Companhia da Virgínia, estes interesses estavam isentos de direitos de importação acima do habitual imposto *ad valorem* que todos os bens tinham de suportar. Como as importações de tabaco da Virgínia e das Bermudas aumentaram, após 1615, a diferença entre o volume das importações e as receitas começou a aumentar e, em resposta, a Coroa entrou num longo conjunto de negociações com a Virginia Company, cujos resultados foram extremamente significativos para a história posterior do tabaco. O que surgiu foi um acordo de que a Companhia da Virgínia pagaria o dobro dos direitos que habitualmente pagava: em troca, a Coroa proibiria o cultivo de tabaco em Inglaterra. Isto aconteceu, em 1620, e assinalou uma vitória dos interesses coloniais em Inglaterra sobre os grupos de interesses domésticos. (...) Mas os interesses da Virgínia obtiveram vitórias noutras áreas, particularmente em conseguir que os direitos de importação sobre o seu tabaco fossem reduzidos de um nível elevado de 9d., em 1623, para 2d. no período de 1640 a 1660; em conseguir que todo o tabaco enviado das colónias fosse desembarcado primeiro em Inglaterra, independentemente do seu destino final (...).

As primeiras décadas da história comercial do tabaco foram dominadas por Londres e por comerciantes londrinos. Havia muitas razões para Londres ter tomado esta posição, mas as mais importantes entre elas, no que diz respeito ao tabaco, é que Londres era a sede da Companhia da Virgínia - como foi de todas as companhias encartadas, como a Companhia das Índias Orientais - e que a Coroa, em 1624, tinha proclamado que Londres deveria ser o único porto para a importação de tabaco. Isto foi feito principalmente para facilitar os acordos elaborados com os comerciantes da Virgínia sobre a importação de tabaco espanhol e a cobrança de direitos. (...)

O enorme aumento das importações de tabaco fez parte de uma transformação mais ampla na natureza das importações britânicas, na qual as mercearias, especialmente as exóticas - tabaco, chá, café, chocolate e açúcar - desempenharam um papel crítico. Como proporção do valor total das importações em Inglaterra e no País de Gales, as mercearias cresceram em importância de 8,9% em 1559 para 34,9% em 1800. A maior parte do crescimento ocorreu na segunda metade do século XVII e na primeira metade do século XVIII, reflectindo, em boa parte, a importância crescente do tabaco, como anteriormente discutido, mas também do chá e do açúcar. Ao contrário das outras substâncias exóticas principais que eram importadas principalmente para consumo doméstico, o tabaco foi largamente reexportado, especialmente no século XVIII, e entrou em circuitos internacionais de comércio.

O tabaco de Chesapeake reexportado encontrou o seu caminho principalmente para a República Holandesa e França, embora outros mercados não fossem triviais. O mercado holandês era particularmente importante, tanto porque absorvia grande parte da produção do Chesapeake, como porque Amesterdão era o principal mercado de tabaco da Europa. (...) Os comerciantes holandeses competiam efectivamente contra os comerciantes ingleses na Virgínia, oferecendo preços relativamente mais elevados para a folha do que os seus homólogos ingleses (...). Os comerciantes holandeses continuaram a beneficiar do contacto directo com os plantadores da Virgínia até aos anos de 1650, quando uma combinação de legislação parlamentar (que estatuiu o envio de produtos coloniais para Inglaterra, apenas em navios ingleses ou coloniais) e a Primeira Guerra Anglo-Holandesa tornou extremamente difícil para os holandeses o comércio directo com os colonos da Virgínia. Durante os anos seguintes alguns comerciantes holandeses contornaram sem dúvida a lei marítima inglesa, mas à medida que o preço do frete aumentou, especialmente após a aprovação da Lei de Navegação de 1660 e da Lei de 1663, os holandeses (e outras nações) foram excluídos do comércio directo com as colónias. Após esta data, o tabaco da Virgínia era, para todos os efeitos, tabaco inglês.

A indústria do tabaco e a reexportação para mercados europeus

Embora os comerciantes holandeses tenham renunciado ao seu lugar no comércio da Virgínia, houve várias compensações. Não menos importante foi o facto de Amesterdão ser, e ter sido durante algum tempo, o principal (possivelmente apenas) mercado de tabaco da Europa. Não há nada de surpreendente nisto, uma vez que Amesterdão foi o principal mercado europeu para uma enorme

variedade de bens, bem como o ponto focal do comércio e informação financeira europeia. Para Amsterdão afluíu tabaco de Chesapeake, América espanhola, Brasil, e de outras partes da Europa (...). A quantidade de tabaco que entrou e saiu de Amsterdão é desconhecida, mas uma estimativa razoável seria da ordem dos 25 milhões de libras na viragem do século XVIII. A quantidade de rendimento comercial que este fluxo gerou deve ter sido substancial. A compensação pela perda do tabaco da Virgínia não terminou aí. Para além da importância crescente na importação e consumo do tabaco, Amsterdão também se tornou importante no lado da transformação do tabaco. O processamento consistia em duas fases, a mistura e a fiação, ambas estabelecidas em Amsterdão numa data precoce, possivelmente 1631. Ajudada pela importação de tabaco Chesapeake, quer directa quer indirectamente através de Londres, pela importação de tabaco brasileiro e hispano-americano e pela prodigiosa expansão do cultivo holandês, a indústria tabaqueira de Amsterdão aumentou enormemente; em 1700 a cidade podia gabar-se de mais de vinte oficinas de tabaco onde a mistura de tabaco holandês com importações coloniais era realizada com o típico engenho holandês: a certa altura, em 1670, foram acusados pelos ingleses de falsificar produtos de tabaco, por exemplo, vendendo o seu próprio tabaco misturado com o da Virgínia como espanhol. O processamento duplicou o valor do tabaco.

Londres e Amsterdão foram os dois pilares da circulação internacional do tabaco, tanto colonial como europeu. Os comerciantes de ambas as cidades estavam presos a uma procura permanente de mercados, espalhando o consumo de tabaco para a periferia das terras do coração da Europa. A região do coração era maioritariamente representada pela França, à qual voltaremos mais tarde no capítulo. De momento, no entanto, é revelador examinar como foi vital para os comerciantes ingleses e holandeses encontrar pontos de venda para os seus abastecimentos sempre crescentes, e nenhuma parte da Europa fornece um melhor exemplo de um mercado potencial do que o norte, tanto a Escandinávia como a Rússia.

O mercado do norte da Europa era importante tanto para a Holanda como para a Inglaterra. Ambos os países compraram quantidades consideráveis de matérias primas na região, incluindo madeira e ferro, mas o problema era que havia pouco que tanto a Holanda como a Inglaterra pudessem vender nos mercados do norte. Assim, as balanças comerciais eram adversas para a Holanda e a Inglaterra e só podiam ser equilibradas pela exportação de ouro. (...)

Enquanto os holandeses, e particularmente os ingleses, lutavam no mercado do norte por uma base de apoio, muito mais perto de casa havia um mercado que não só estava consideravelmente preparado tanto para a Inglaterra como para a Holanda, como ainda exigia muito menos gastos em energia. O mercado francês, de 1674 a 1791, teve apenas um comprador, o monopólio estatal, e preferiu comprar os seus abastecimentos à Grã-Bretanha. Esta era, evidentemente, uma situação muito feliz, uma vez que o equilíbrio do comércio com a França era uma fonte de preocupação constante para a Coroa inglesa,

especialmente porque as exportações francesas para Inglaterra consistiam em luxos e não em bens essenciais.

Enquanto o curso da história comercial do tabaco em Inglaterra pode ser correctamente interpretado como uma vitória da Coroa e dos interesses da Virgínia sobre o consumidor, a França, pelo contrário, apresenta um quadro muito diferente. O mercado francês do tabaco já era, desde os seus primórdios, muito mais variado do que o mercado inglês. Antes do início do cultivo nas colónias das Caraíbas francesas, a França não só importava quantidades consideráveis do Brasil e da Venezuela, como também produzia quantidades substanciais no sudoeste e leste do país. Uma vez que o cultivo começou em São Cristóvão, Guadalupe e Martinica, e mais tarde em São Domingue, os consumidores franceses eram possivelmente os melhor abastecidos na Europa com uma gama variada de tipos de tabaco e gostos - só os holandeses podiam igualar a gama do mercado de tabaco francês. O comércio do tabaco só passou a estar directamente sob a jurisdição da Coroa francesa em 1621, altura em que um direito de importação e exportação foi colocado pela primeira vez no movimento do tabaco. Durante o meio século seguinte, a taxa, bem como a administração destes direitos, mudaram à medida que novos grupos de interesses, como a Companhia Francesa das Índias Ocidentais, tentaram obter um tratamento especial para a sua participação no comércio de tabaco francês. Apesar das alterações nos detalhes dos direitos franceses sobre o tabaco, até 1674 estes eram, em comparação com os da Inglaterra, pequenos. A Coroa Francesa não ganhava tanto com o tabaco como poderia ter ganho se os direitos tivessem sido mais elevados, ou se tivesse havido um método diferente de os cobrar.

Em 1674 todo o método de cobrança de impostos, e toda a estrutura do comércio de tabaco francês, mudou profundamente quando o Estado estabeleceu um monopólio do tabaco que iria durar, com algumas interrupções, até à sua queda em 1791, juntamente com outras instituições do antigo regime. O monopólio era responsável não só pelo comércio do tabaco, mas também pelo seu cultivo, fabrico e venda. Os monopólios sobre o controlo do tabaco não eram raros na Europa, e na altura em que os franceses foram nessa direcção já existiam em Espanha, Portugal e na Península Italiana instituições do género. O monopólio francês funcionava sob um sistema que era comum em muitas partes da Europa continental, nomeadamente que o Estado não administrava directamente o monopólio, mas sim o alugava a qualquer empresa privada que oferecesse ao Estado o preço mais elevado pela exploração. (...)

Embora o sistema colonial britânico e o lugar do tabaco no mesmo tenham evoluído ao longo dos séculos XVII e XVIII, certas características destacam-se como relativamente permanentes. Por um lado, o comércio do tabaco parece ter sido sustentado e promovido por uma combinação de interesses estatais e mercantis; (...). Em segundo lugar, o comércio foi severamente restringido pela legislação do período que excluía os comerciantes não britânicos da compra directa de tabaco de Chesapeake,

obrigando todo este tabaco, independentemente do seu destino final, a ser desembarcado primeiro na Grã-Bretanha e a ser transportado em navios britânicos (ou coloniais). Isto pode parecer ter sido drástico, mas fazia todo o sentido dado o discurso económico contemporâneo. Forçar as exportações coloniais para a Europa, na sua primeira etapa de um possível circuito internacional, foi a política da maioria dos Estados europeus, mas na história do tabaco houve uma excepção muito importante, a de Portugal.

O tráfico de pessoas escravizadas

A quantidade de tabaco que era exportada do Novo Mundo era muito superior às exigências no país de origem. Por exemplo, os consumidores britânicos teriam de consumir mais de 10 libras por cabeça da população a fim de limpar a produção do Chesapeake - em nenhum momento na história britânica o consumo per capita excedeu as 5 libras. Não é surpreendente, portanto, que a grande maioria do tabaco do Novo Mundo tenha sido reexportado do país de origem. Em comparação com o comércio do tabaco de Chesapeake, o comércio do tabaco brasileiro era complexo. Parte desta complexidade foi estabelecida no século XVII, precisamente em 1644, quando o Rei D. João IV autorizou o comércio directo entre a Baía e a Costa da Mina, na Baía do Benim, a leste do Rio Volta, na África Ocidental. Este foi não só um passo ousado mas altamente controverso, uma vez que actuou inteiramente em oposição à ideologia política económica prevalecente na época: nomeadamente que as colónias estavam lá para servir o país de origem, e todo o comércio entre colónias devia ser conduzido através do país de origem, e não directamente. O que inspirou o decreto real foi a captura de Angola pelos holandeses em 1642, forçando assim os portugueses a entrar noutras partes de África para ter acesso a escravos, e o mal-estar que os plantadores de tabaco brasileiros sentiram no restabelecimento do monopólio do tabaco apenas algumas semanas antes.

O comércio directo entre a Baía e a Costa da Mina consistia essencialmente no tráfico de escravos. Embora existisse no século XVI, foi apenas no século XVII, e especialmente durante a segunda metade deste, que o comércio de escravos para o Brasil começou a crescer; de acordo com uma estimativa, quase quatro vezes mais escravos foram importados para o Brasil durante a segunda metade do século XVII, do que durante a primeira metade do mesmo século. Durante o século XVIII, o crescimento do comércio de escravos acelerou dramaticamente; quase dois milhões de africanos foram importados para o Brasil entre 1700 e 1800, contra 560.000 entre 1600 e 1700. O Brasil estava a participar num comércio que aumentava genericamente durante o século XVIII, mas no caso do Brasil a principal razão era a descoberta e abertura de minas de ouro no interior. Neste comércio considerável, o tabaco baiano desempenhou um papel crítico.

Graças ao seu rico solo e clima, o Recôncavo Baiano podia produzir três colheitas sucessivas de tabaco, a primeira em Setembro de cada ano. O primeiro crescimento foi destinado ao mercado europeu; foi considerado forte e adequado para fumar, mastigar e consumir como rapé. A segunda e terceira classes,

contudo, não encontraram um mercado na Europa e a sua importação para Lisboa era ilegal. O seu principal mercado era a Costa da Mina. Os plantadores baianos preparavam tabaco para África de uma forma distinta, especialmente encharcando-o em melaço para lhe dar um sabor e aroma particulares. Não é claro por que razão os africanos ocidentais se dedicavam tanto ao tabaco brasileiro de qualidade inferior, mas a sua paixão por ele foi comentada por muitos escritores. Foi esta paixão por ele que criou uma economia de permuta de grandes proporções.

Ninguém sabe quando é que os navios de tabaco começaram as suas viagens regulares da Bahia para a Costa da Mina. Em 1678, o primeiro ano para o qual existe o registo de tais viagens, apenas um navio fez a viagem (Verger 1976: 578). Vinte anos mais tarde, vinte e um navios fizeram a mesma viagem. No século seguinte, o número de navios tabaqueiros até à Costa da Mina flutuou em média cerca de dez por ano e, no final do século, sabe-se que mais de 1.300 navios estavam envolvidos neste comércio.

À medida que o número de navios que navegam no Atlântico Sul aumentava, aumentava também a exportação de tabaco. No virar do século XVIII, as exportações de tabaco para a Costa da Mina não ultrapassavam as 160.000 libras. Em 1704 a quantidade exportada tinha aumentado para 425.000 libras; em 1720 tinha atingido 2 milhões de libras e em meados do século talvez até 4 milhões de libras. Nos dez anos de 1743 a 1753, pouco menos de 330.000 rolos de tabaco, com um peso total de 29 milhões de libras. As remessas de tabaco para a Costa da Mina ao longo do século XVIII excederam largamente as enviadas para quaisquer outras partes da África Atlântica e, em muitos anos, excederam largamente as enviadas para Lisboa. Durante a primeira metade do século XVIII, Lisboa dominou o comércio de tabaco de exportação da Bahia. Em 1698, por exemplo, um ano para o qual existem números comparativos, pouco mais de 5,5 milhões de libras de tabaco brasileiro foram recebidas em Lisboa. Durante o século XVIII, Lisboa teve de competir com a Costa da Mina, ou, dito de outra forma, com os comerciantes baianos. Mesmo assim, o comércio de importação de Lisboa cresceu substancialmente durante esse período. Em 1756 o número atingiu os 6,1 milhões de libras e em 1784, um ano muito bom para os plantadores e comerciantes de tabaco baianos, Lisboa aceitou quase 12 milhões de libras de tabaco de primeiro crescimento.

Nenhuma exportação da Baía tem comparação com as destinadas a Lisboa e à Costa da Mina. No entanto, é de salientar que existiam outros destinos primários para o tabaco baiano, embora a sua quantidade nunca tenha sido muito grande. Na própria costa africana, o tabaco baiano foi desembarcado em Angola, São Tomé, Príncipe e Benguela. Em 1753, por exemplo, as exportações para os três últimos destinos ascenderam a 3.500 rolos, representando um peso de 1,2 milhões de libras de tabaco - embora grandes em termos absolutos, estes valores eram apenas cerca de um quarto das exportações para a Costa da Mina. As provas disponíveis sugerem que as remessas para outras partes de África que não a Costa da Mina flutuaram substancialmente de ano para ano, sem dúvida em resposta

ao comércio de escravos nestas áreas. Para além da costa africana, o tabaco baiano também encontrou o seu caminho para o mercado asiático através de Goa, Macau e Timor. Pouco se sabe sobre este comércio e ainda menos sobre a sua dimensão. Aqui e ali, na documentação, encontram-se referências ao comércio asiático. Em 1778, por exemplo, dois navios foram destinados a Goa carregados com quase 130.000 libras de tabaco; uma quantidade semelhante foi exportada quatro anos mais tarde. O tabaco que entrava no comércio de Goa era diferente do utilizado no comércio africano, sendo a diferença nos métodos de cura. O método de cura para o mercado Goês foi uma inovação cubana introduzida pela primeira vez na Baía em 1757. Os primeiros carregamentos de tabaco utilizando o novo processo, pesando um total de 32.000 libras, foram enviados no final do mesmo ano. Quanto ao comércio para a China, não é claro se o tabaco foi enviado directamente da Baía, e portanto de uma forma não preparada, ou se foi de Lisboa já preparado, tipicamente como rapé. O Bispo de Macau escrevendo ao Secretário de Estado Martinho de Melo e Castro, em 1775, deixou poucas dúvidas de que o tabaco era a principal mercadoria da colónia - este era provavelmente tabaco em pó fabricado nas fábricas do monopólio do tabaco em Lisboa e da variedade mais cara. A preferência chinesa pelo tabaco brasileiro foi amplamente referida.

As exportações baianas para Lisboa não permaneceram muito tempo na capital. Durante a segunda metade do século XVIII, pelo menos metade das importações foram reexportadas; na década de 1780 o número atingiu quase 70%. Este comércio de reexportação consistia em tabaco baiano não processado. Os principais mercados eram Itália, Espanha, França e Hamburgo. O tabaco que permaneceu em Lisboa, e que se destinava ao mercado português, era transformado em tabaco para fumar e, cada vez mais no século XVIII, em tabaco em pó (rapé).

O tabaco brasileiro era, como vimos, procurado na Europa, África e Ásia, fornecido quer directamente da Baía, quer de Lisboa. Havia também um mercado forte, mas quantitativamente desconhecido, para o tabaco brasileiro nas comunidades ameríndias na América do Norte. Tal como os seus homólogos da África Ocidental, os ameríndios da floresta oriental tinham uma forte preferência pela folha baiana e rejeitaram firmemente outros tipos, incluindo o da Virgínia. (...)

Não é necessário repetir que o padrão das exportações de tabaco da Baía era invulgar no contexto da economia política europeia moderna inicial. A capacidade dos comerciantes baianos para quebrar a ideologia mercantilista era impressionante; as petições de outras colónias portuguesas para o comércio directo de tabaco para outras colónias não tiveram tanto sucesso. O sistema comercial e colonial britânico, pelo contrário, não permitia quaisquer excepções.

Traduzido com a versão gratuita do tradutor - www.DeepL.com/Translator;

Revisto e adaptado por Ana Catarina Pinto.

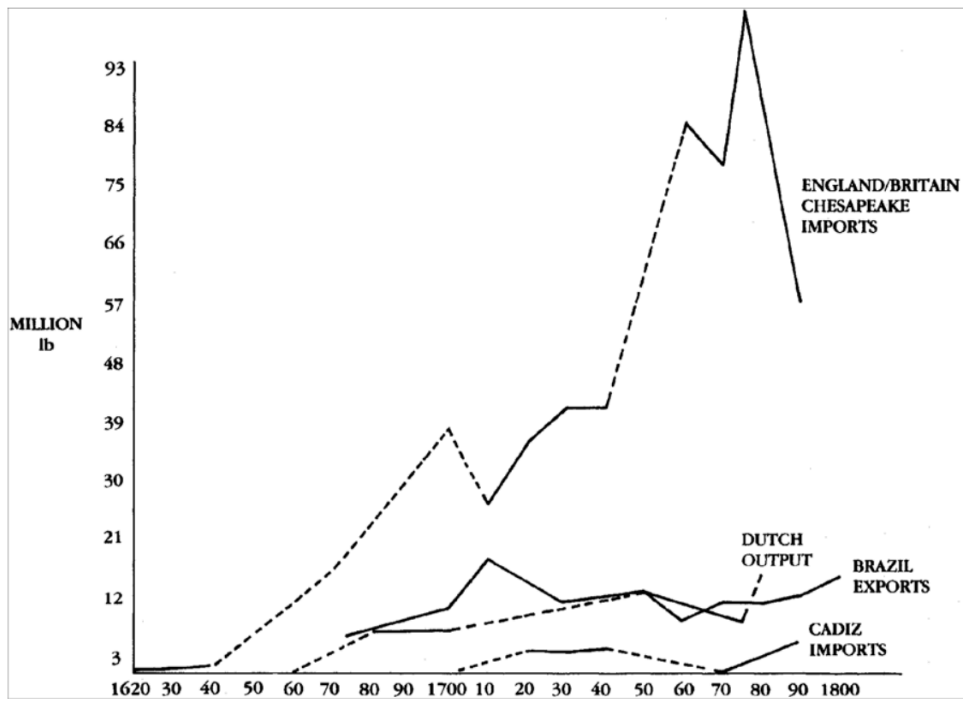
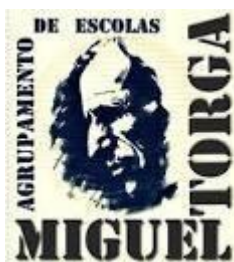


Figure 6.1 Tobacco quantities: Chesapeake, Brazil, Spanish America and Dutch Republic 1620–1800 (official figures). (Broken lines: incomplete data.)

Source: as in text

A.1.4 ELEMENTOS DE AVALIAÇÃO DE PROJETO



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Ano/Turma: 11º

Disciplina: História A

Domínio (AE): A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais

Subdomínio (AE): Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII

Aprendizagens essenciais:

Relacionar o equilíbrio político internacional com o domínio de espaços coloniais, reconhecendo, nas práticas mercantilistas, modos de afirmação das economias nacionais;

Enquadrar o arranque industrial ocorrido em Inglaterra na transformação das estruturas económicas;

Interpretar as políticas económicas portuguesas no contexto do espaço euro-atlântico;

Enquadrar a política económica e social pombalina na prosperidade comercial de finais do século XVIII;

Identificar/aplicar os conceitos: capitalismo comercial; protecionismo; mercantilismo; balança comercial; exclusivo colonial; companhia monopolista; comércio triangular; tráfico negreiro; manufatura; bolsa de valores; mercado nacional; revolução industrial.

ELEMENTOS DE AVALIAÇÃO DE PROJETO

Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

Grelha de observação¹

Grupo	09-11-2022	10-11-2022	22-11-2022	23-11-2022	30-11-2022

Chave de preenchimento:

I (Insuficiente) - Não cumpriu as tarefas e não colaborou com o grupo.

S (Suficiente) - Colaborou em algumas tarefas e por vezes tomou a iniciativa.

B (Bom) - Esteve sempre envolvido no trabalho colaborativo e teve iniciativa.

MB (Muito Bom) - Tomou a iniciativa, colocou questões e esteve sempre envolvido no trabalho colaborativo.

¹ A partir de COSME e outros (2020), p. 156.



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Ano/Turma: 11º

Disciplina: História A

Domínio (AE): A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais

Subdomínio (AE): Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII

Ficha de diagnóstico/Levantamento de ideias prévias

Nº.: ____ Data: _____

1. **Recorda** o que sabes sobre a formação dos impérios europeus da época Moderna e **indica** o país correto para cada afirmação.

Foi pioneiro na abertura do comércio atlântico com o oriente e hegemónico na primeira metade do século XVI: _____.

Transformou-se numa grande potência naval, destacando-se na segunda metade do séc. XVI, com a sua "invencível armada", sobretudo devido ao ouro e prata retirados do Novo Mundo: _____.

Suplantou as hegemonias anteriores, conquistando posições na Ásia, África e América, constituindo-se assim na principal potência marítima comercial durante quase todo o séc. XVII: _____.

Dois outros países destacaram-se neste domínio do comércio marítimo euro-atlântico da época Moderna: _____.

Destes dois, o país que dominou os mares no séc. XVIII e viria a liderar a revolução industrial no séc. XIX: _____.

2. **Define** monopólio no contexto dos impérios marítimos da época Moderna ou **escreve** uma frase aplicando o conceito no mesmo contexto.
3. **Explica** o que entendes por "comércio triangular" atlântico, no contexto dos impérios marítimos europeus da Época Moderna.
4. **Reflete** acerca do problema-desafio do projeto *Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais* e **propõe** uma relação entre os produtos - cana de açúcar, cacau, café, tabaco ou algodão -, o globo e a imagem do Pde. António Vieira grafitada.

DESCRITORES

Ficha de leitura (avaliação formativa):

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Ideias-chave	Manifesta dificuldades em distinguir entre informação relevante e informação acessória.	Sem dificuldade na identificação de tópicos relevantes, mas a informação selecionada é insuficiente para reconstruir os argumentos dos autores.	Demonstra facilidade na identificação de tópicos relevantes e a informação selecionada permite reconstruir de modo coerente os argumentos dos autores.
Conceitos e instituições	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar conceitos e instituições relevantes.	Sem dificuldade na identificação e seleção de conceitos e instituições, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de instituições e conceitos relevantes e os elementos identificados forneem esclarecimentos adicionais ao texto.
Marcadores geográficos	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar marcadores geográficos relevantes para a argumentação central.	Sem dificuldades na identificação de marcadores geográficos relevantes para a argumentação central, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de marcadores geográficos e articula os marcadores identificados com os argumentos centrais do texto.
Marcadores cronológicos	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar marcadores temporais relevantes para a argumentação central.	Sem dificuldades na identificação de marcadores temporais relevantes para a argumentação central, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de marcadores temporais e articula os marcadores identificados com os argumentos centrais do texto.

Texto síntese (avaliação formativa):

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Argumentação	Manifesta dificuldades em distinguir entre informação relevante e informação acessória.	Sem dificuldade na identificação de tópicos relevantes, mas a informação selecionada é incoerente e os argumentos do texto não são claros.	A informação selecionada está incompleta, apesar de os argumentos do texto serem claros e perceptíveis.	A informação selecionada está completa, os argumentos do texto estão claramente organizados, são relevantes e perceptíveis.
Conceitos	Não refere conceitos solicitados no enunciado ou refere sem os articular com os argumentos do texto.	Refere e articula corretamente apenas um dos conceitos solicitados no enunciado.	Refere e articula corretamente dois dos conceitos solicitados no enunciado.	Refere e articula corretamente os três conceitos solicitados no enunciado.
Marcadores geográficos	Não usa marcadores geográficos.	Usa marcadores geográficos de modo incompleto ou incoerente.	Usa marcadores geográficos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central do texto.	Usa marcadores geográficos articulados com os argumentos centrais (locais de produção, transformação e consumo do produto, e origem de mão-de-obra).
Marcadores cronológicos	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar marcadores temporais relevantes para a argumentação central.	Usa marcadores cronológicos de modo incompleto ou incoerente.	Usa marcadores cronológicos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central do texto.	Usa marcadores cronológicos articulados com os argumentos centrais (ciclos produtivos; tendências seculares; cronologia fina).

Apresentações (avaliação sumativa)²:

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
A. Argumentação	Manifestam dificuldades em distinguir entre informação relevante e informação acessória.	Sem dificuldade na identificação de tópicos relevantes, mas a informação selecionada é incoerente e os argumentos do texto não são claros.	A informação selecionada está incompleta, apesar de os argumentos serem claros e perceptíveis.	A informação selecionada está completa, os argumentos estão claramente organizados, são relevantes e perceptíveis.
B. Conceitos/ Linguagem da disciplina	Não referem conceitos da disciplina ou referem sem os articular com os argumentos. Não utilizam a linguagem científica própria da disciplina.	Referem e articulam corretamente apenas um conceito relevante para a exposição oral. São inconsistentes no uso da linguagem científica própria da disciplina.	Referem e articulam corretamente dois conceitos relevantes e usam de modo sistemático e correto a linguagem da disciplina.	Referem e articulam três ou mais conceitos relevantes de modo bem integrado, assim como recorrem à linguagem da disciplina, demonstrando dominá-la.
C. Marcadores geográficos	Não usam marcadores geográficos.	Usam marcadores geográficos de modo incompleto ou incoerente.	Usam marcadores geográficos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central do texto.	Usam marcadores geográficos articulados com os argumentos centrais (locais de produção, transformação e consumo do produto, e origem de mão-de-obra).
D. Marcadores cronológicos	Manifestam dificuldades em identificar e selecionar marcadores temporais relevantes para a argumentação central.	Usam marcadores cronológicos de modo incompleto ou incoerente.	Usam marcadores cronológicos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central.	Usam marcadores cronológicos articulados com os argumentos centrais (ciclos produtivos; tendências seculares).
E. Documentos visuais	Não usam imagens, ou usam apenas uma sem a integrar na apresentação.	Usam apenas uma imagem bem integrada na apresentação, ou duas mas não as integram ou não explicam a sua relevância para o tema.	Usam duas imagens, mas quando as referem são meramente descritivos e/ ou não legendam as imagens e/ ou as imagens não valorizam as ideias expostas.	Usam duas ou mais imagens bem integradas na apresentação, e bem legendadas, valorizando as ideias expostas.
F. Apresentação	Lêem a apresentação, têm quebras no discurso e as passagens entre membros ou partes não são suaves.	Lêem a apresentação, mas a leitura é clara, bem ensaiada e as transições são suaves.	Não lêem ou recorrem de modo minoritário à leitura, e a apresentação tem algumas quebras de ritmo e de passagem entre membros ou partes.	Não lêem a apresentação, o discurso é claro, inteligível, seguro e com harmonia entre todas as partes ou membros.
F. Postura	Os membros do grupo não adoptam uma postura ativa e participativa (estão encostados, não estão a acompanhar os colegas).	Apenas um dos elementos do grupo apresenta uma boa postura e atitude ativa e participativa.	Apenas dois ou três elementos do grupo apresentam uma postura correta e atitude ativa e participativa.	Os membros do grupo adoptam todos uma postura correta e ativa, demonstrando grande envolvimento e empenho na apresentação.

O grupo entregou o texto síntese? _____ (Sim ou Não).

O grupo respeitou o tempo (10 minutos)? _____ (Sim ou Não).

Antes de avaliarem os colegas, coloquem questões. Dêem oportunidade aos colegas de responder a dúvidas.

A vossa crítica deve começar pelos **aspectos positivos**, e depois aqueles aspectos que consideram que podem ser melhorados.

Sejam sensíveis!

² Os descritores foram usados na avaliação sumativa, mas também na avaliação dos grupos à apresentação dos colegas.

**A.1.5 FICHAS DE LEITURA DOS ALUNOS
E AVALIAÇÃO FORMATIVA DE FICHAS DE LEITURA**

Uma civilização do açúcar

- Os europeus criaram produções de açúcar nas colónias, maioritariamente na América.
- O açúcar ficou popular no séc. XVI
- 1650: O açúcar passa de um luxo para um bem essencial
- séc. XVII: o açúcar entra na medicina ocidental
- 1º referência à cana: 8000 a. C. na Nova Guiné , 2000 anos depois chega às Filipinas e à Índia
- 350 d. C.: início das produções do açúcar na Índia
- 711: Introdução do açúcar na Europa, em Espanha, através dos árabes
- O aumento da circulação e do consumo de açúcar nos continentes africanos e europeus deve-se às Cruzadas
- O produto converteu-se num objeto de desejo e poder nas mãos de reis e mercadores
- Portugal utilizou a produção de açúcar para combater os problemas económicos que enfrentava tanto na África como na América.
- Graças a infante d. Henrique, importou-se, da Sicília, as primeiras mudas de cana. Estas, plantadas na ilha da Madeira, foram o maior monocultor do Ocidente.
- A ascensão da cultura açucareira espalhou-se rapidamente para os arquipélagos de Açores, Cabo Verde e São Tomé. O comércio do açúcar produzido nestas ilhas era controlado por genoveses e venezianos
- Os Países Baixos desenvolveram um interesse pelo Brasil, antecedendo assim a criação da Companhia das Índias, em 1621
- Houve um declínio na ilha da Madeira, fazendo assim com que São Tomé passasse a ser o local de indústria da cana prosperária

O Açúcar chega ao Brasil

- A primeira vez que se mencionou o açúcar no Brasil foi em 1516, com o rei D. Manuel
- As primeiras mudas chegaram ao Brasil e foram plantadas em 1532
- Martim Afonso de Sousa construiu o primeiro engenho de açúcar no Brasil

- Em 1534, o rei D. João III deu início ao sistema de capitanias hereditárias
- Algumas capitanias não foram colonizadas e outras sofreram de isolamento e com ataques de indígenas
- Plantou-se canas em todas as capitanias colonizadas de São Vicente a Pernambuco com mudas vindas da Madeira e São Tomé
- Criaram-se engenhos em Porto Seguro, em Ilhéus e em São Vicente
- Até ao final do século XVI havia mais de uma dúzia de estabelecimentos produtivos de

açúcar na Baixada Santista

- Com as dificuldades para obter mão de obra, a necessidade de grandes recursos e a

constante invasão de estrangeiros, apenas duas capitanias prosperaram: Pernambuco e São

Vicente

- Em 1533, com a partida do seu donatário para a Corte, São Vicente passou a ser administrada de longe, e sofreu com uma série de ataques estrangeiros.
- Em janeiro de 1615 o Engenho de São Jorge dos Erasmos foi ocupado, saqueado e

incendiado

- A história do açúcar do Setecentos brasileiro migraria para o Nordeste onde foi encontrado o

massapé: um solo fértil de aluvião considerado ideal para a produção de cana.

- Os primeiros engenhos começaram a funcionar em Pernambuco no ano de 1535, sob a

direção do donatário Duarte Coelho. A partir daí os registros não pararam de crescer: quatro

estabelecimentos em 1550, trinta em 1570 e 140 no fim do século XVI.

- A Produção da cana alastrou-se chegando à Paraíba, ao Rio Grande do Norte, à Bahia e ao

Pará.

→ A comercialização do açúcar passou para os porões dos navios holandeses com destino aos

portos do hemisfério Norte.

→ Os grandes centros importadores estavam em Amesterdão, Londres, Hamburgo, Genova, sendo deles o maior poder na fixação dos preços. A economia da casa assumiria, cada vez mais, um perfil internacional e à sua maneira globalizado

Outro brasil: franceses e holandeses

- Piratas argelinos e marroquinos que viajavam entre a ilha da Madeira e Lisboa

- Corsários franceses, holandeses e ingleses que rondavam a costa de ambos os lados do Atlântico e atacavam todos os navios carregados de açúcar.

- Navios que zarpavam do Brasil repletos de mercadorias eram vítimas desses piratas, tendo sido capturadas, só entre 1588 e 1591, 36 embarcações.

- Pesavam de oitenta a 120 toneladas.

- Passaram a ser escoltadas pelos galeões, mais leves;

rápidos e bem equipados de artilharia.

- França tentou por duas vezes, como vimos, implantar uma colônia no Brasil.

- De toda forma, a partir de 1615 os franceses desistiram do projeto de implantação colonial no Brasil.

- Juntaram-se as duas coroas.

- Os holandeses dominavam a comercialização e o refino do açúcar brasileiro, seriam agora, teoricamente, obrigados a abrir mão desse lucrativo negócio.

- Logo em 1595 os holandeses pilharam a costa africana e, em 1604, iniciaram um ataque à cidade de Salvador.

- Em 1621 criou-se a companhia holandesa das Índias Ocidentais, a companhia teria com um dos objetivos principais a ocupação de zonas de produção açucareira no Brasil e o controle do suprimento de escravos na África.

- Ainda no princípio do século XVIII os escravos "eram as mãos e os pés" dos senhores de engenho e, sem eles, não havia açúcar.

- Nova tentativa de ocupação teve início em 9 de maio de 1624, e dessa vez a capital foi ocupada em 24 horas.

- Os holandeses não passaram dos limites da cidade.

-Outro ataque a Salvador ocorreria em 1627. Contudo, a tropa holandesa dessa vez era menor, além de a cidade estar mais bem guarnecida: E eles pareciam mais interessados em pilhar do que em invadir, tanto que levaram 2654 caixas de açúcar, e ainda couro, tabaco, algodão, ouro e prata.

-Pernambuco possuía 121 engenhos de açúcar "correntes e moentes".

-O Conselho dos XIX, responsável pela administração do Brasil holandês, convidou para ocupar a posição de governador-geral de 1637 a 1644 um jovem coronel do Exército, o conde alemão João Maurício de Nassau-Siegen.

-Quando Nassau chegou à capitania, havia engenhos destruídos ou desocupados, e a população apavorada e desanimada diante dos estragos causados pelo conflito e da iminência de viver sob o jugo de um conquistador estrangeiro.

-Nassau mandou vender a crédito as engenhos abandonados pelos proprietários que

tinham fugido para a Bahia; restabeleceu o tráfico de escravos para a região.

-“o pão do país” era a mandioca.

-Havia duas sinagogas em atividade na década de 1640.

-No ano seguinte estourou novo período das assim chamadas "guerras brasílicas", contra

os holandeses, que se prolongaria até 1654.

-D. João IV foi aclamado rei pelas Cortes, o que pôs fim à união com a Espanha.

-Por fim, com tantos anos de conflito, os recursos disponíveis para operações militares no Brasil escasseavam.

o negocio da cana

-É possível falar em "civilização do açúcar", já que este invadia esferas sociais, económicas e culturais.

-O trato da cana para a produção do açúcar levava o ano todo, e sem intervalos.

-Realizadas essas primeiras etapas as canas eram então preparadas na casa de moenda.

-O passo seguinte era conduzir o produto à "casa de purgar", onde durante quarenta dias

ele passava por um processo de branqueamento.

-Os preços do açúcar variavam, e muito, os açúcares resultantes da primeira cocção, denominados "machos" e subdivididos em branco fino, branco redondo,

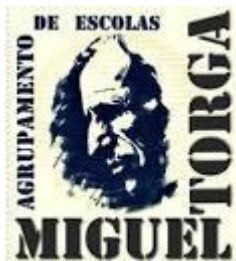
branco baixo e mascavado, de acordo com o grau de branqueamento adquirido, eram os que tinham melhor cotação no mercado.

-Cana e escravidão formavam, assim, um par "intenso e extenso".

-Sergipe do Conde, um engenho do século XVII no Recôncavo baiano que realizava cerca de 203 "tarefas".

-A escravidão brasileira teria sido mais amena que a norte-americana, uma vez que por lá teriam existido engenhos especializados na "criação de escravos".

-A partir de 8 anos e até aos 12 um escrevo já era classificado como adulto.



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Turma: 11º

Disciplina: História A

Domínio (AE): A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais.

Subdomínio (AE): Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII.

Aprendizagens Essenciais:

Relacionar o equilíbrio político internacional com o domínio de espaços coloniais, reconhecendo, nas práticas mercantilistas, modos de afirmação das economias nacionais;

Enquadrar o arranque industrial ocorrido em Inglaterra na transformação das estruturas económicas;

Interpretar as políticas económicas portuguesas no contexto do espaço euro-atlântico;

Enquadrar a política económica e social pombalina na prosperidade comercial de finais do século XVIII;

Identificar/aplicar os conceitos: capitalismo comercial; protecionismo; mercantilismo; balança comercial; exclusivo colonial; companhia monopolista; comércio triangular; tráfico negreiro; manufatura; bolsa de valores; mercado nacional; revolução industrial.

DESCRITORES DE AVALIAÇÃO DE PROJETO

Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

Grupo 2 (açúcar).

Ficha de leitura:

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Ideias-chave	Manifesta dificuldades em distinguir entre informação relevante e informação acessória.	Sem dificuldade na identificação de tópicos relevantes, mas a informação selecionada é insuficiente para reconstruir os argumentos dos autores.	Demonstra facilidade na identificação de tópicos relevantes e a informação selecionada permite reconstruir de modo coerente os argumentos dos autores.
Conceitos e instituições	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar conceitos e instituições relevantes.	Sem dificuldade na identificação e seleção de conceitos e instituições, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de instituições e conceitos relevantes e os elementos identificados forneem esclarecimentos adicionais ao texto.
Marcadores geográficos	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar marcadores geográficos relevantes para a argumentação central.	Sem dificuldades na identificação de marcadores geográficos relevantes para a argumentação central, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de marcadores geográficos e articula os marcadores identificados com os argumentos centrais do texto.
Marcadores cronológicos	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar marcadores temporais relevantes para a argumentação central.	Sem dificuldades na identificação de marcadores temporais relevantes para a argumentação central, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de marcadores temporais e articula os marcadores identificados com os argumentos centrais do texto.

Comentário:

De modo geral, manifestam alguma dificuldade em distinguir entre ideias-chave e informações acessórias ou complementares. Por exemplo, no primeiro tópico - “Uma civilização do açúcar” - não referem que a partir do século XVII, Portugal iria mudar a forma de exploração do Brasil, desenvolvendo a economia de plantação. O sucesso de Portugal nesta empreitada, até à entrada de concorrentes (holandeses e franceses) deveu-se à experiência acumulada no cultivo da cana de açúcar e no seu comércio nos mercados europeus. A primeira parte do artigo dá-nos informações que demonstram este argumento. Na vossa ficha de leitura não fica clara a identificação de instituições ou de conceitos. Esperava-se que isto fosse feito, a par da consulta dos conceitos das Aprendizagens Essenciais, e da sua definição no manual. Desta forma, teriam avançado com o tratamento da informação, cruzando a especificidade do vosso produto (o açúcar) com o tema que estudamos (o desenvolvimento do capitalismo comercial nos séculos XVII-XVIII). Este exercício teria ajudado a estabelecer um critério sobre qual a informação relevante. Os marcadores cronológicos e geográficos apontados revelam a mesma dificuldade em distinguir o essencial do acessório. Isto é, identificam datas e locais, mas sem hierarquia de importância para os argumentos centrais. Daqui resulta que têm datas detalhas, por exemplo, mas poucas tendências seculares. Temos que treinar este tipo de exercício, porque conseguir encontrar ou compreender uma ideia-chave e as informações que a comprovam, é a base do estudo e do trabalho em História.

Vamos praticar!

ficha de leitura

11-214

3:
Grupo: Beatriz Franco N:3
Cacau Catarina Franco N:4
Guilherme Valle N:9

- 1º parágrafo:
- uso do cacau é pré-maia.
 - descoberta de uma civilização na selva entre Equador e o Peru.
 - um desses locais da origem do cacau é o Mesoamérica
 - ligam as origens do cacau à busca de uma bebida alcoólica
 - recente técnica que faz a extração de vestígios de alimentos milenares dos poros da cerâmica
 - teobromina e cafeína, nessa parte do mundo só é encontrado no cacau.

- 2º parágrafo:
- os astecas que foram os maiores apaixonados pelo cacau no novo mundo pois a planta não se adaptava aos climas frios dos altos vales do atual México.
 - O cacau era trazido do sul da Guatemala. As costas dos temeres, comandados pelos pochotecas (uma classe de mercadores, astecas, emdinheirados)

- 3º parágrafo:
- O cacau era mais que uma mercadoria de luxo
 - Era conhecido por muitos como o ouro castanho
 - As melhores sementes de cacau eram usadas como dinheiro.
 - Principais características do dinheiro: valor intrínseco, divisibilidade, boa conservação e escassez.

- Pelo seu tamanho, as melhores sementes eram mais econômicas pois eram utilizadas para pequenas compras e já as mais valiosas, eram trocadas por jardo, porcas de quezal ou peles do jaguar.
- No séc. XIX o cacau servia de pagamento a alguns trabalhadores.

- 4º parágrafo:
- Encontro entre os europeus e o cacau
 - Os espanhóis estavam obcecados com a sua áurea noção de riqueza.
 - O europeu era Cristóvão Colombo, e estava teimado a encontrar a cabiçada passagem para o Oriente.
 - Ele comandava quatro naus.
 - Numas grandes embarcações existiam, mulhazes e crianças de pouca idade, muita mercadoria para troca e dinheiro para as compras sob a forma de semente de cacau.
 - Colombo ficou a saber que havia muito ouro, pedras e especiarias, a apenas alguns dias de distância da terra deles.

- 5º parágrafo:
- Os espanhóis apaixonavam-se loucamente pela bebida do chocolate.
 - As colónias espanholas adaptaram o chocolate adicionando açúcar, canela e leite. Tomando-o quente.
 - Em 1520 chegaram à Espanha, vindo do México, o primeiro carregamento de sementes de cacau.
 - A espanhola teve o primeiro contacto da corte com esta bebida já em 1544.

- Rapidamente desenvolveu-se uma enorme obsessão e paixão pelo chocolate entre os espanhóis e o seu consumo foi subindo nas vertentes medicinais e alimentares.

- Em 1580, surgiu em Espanha a primeira casa de tratamento de cacau vindo das colónias.

6º parágrafo: • O chocolate no séc. XVII vinha das Índias orientais para a Europa.

- O cacau torna-se moda nas cortes europeias através dos reis e dos príncipes espanhóis.

- O consumo era relevante no fim do séc. XVI e no início do séc. XVII o chocolate espalha-se pela França, Itália e Inglaterra para uso como bebida e fins medicinais.

7º parágrafo: • Ana de Áustria e Maria Teresa de Áustria introduziram o chocolate na corte francesa.

- Com a paixão de Luís XIV e a corte, o chocolate depressa invadiu a França, associando-se a um conceito de luxo.

- Os franceses plantaram cacau nas suas colónias das Caraíbas.

- David Chaliou abriu a primeira loja de chocolate para beber em Paris.

8º parágrafo: • Foi através dos Espanhóis e não das suas colónias que os ingleses tiveram os primeiros contactos com o chocolate.

- Em 1579 os piratas ao serviço dos ingleses

capturaram um navio espanhol de transporte de cacau e deitaram toda a carga ao mar pensando tratar-se de cagonitas de velhas.

- Em 1657 foi um francês quem abriu o primeiro estabelecimento de venda de chocolate em Londres, o coffee mill and tobaccos moll.

- As mulheres que, fartas de cafés sexistas onde só entravam homens conseguiram que estes estabelecimentos se transformassem em casas de chá e de chocolate, frequentadas por toda a família.

9º parágrafo: • O cacau chega à Áustria em 1640 através da Itália levado por Carlos VI e pela corte espanhola.

- O cacau na Áustria foi muito apreciado, bem trabalhado e pouco taxado.

- 1750, o chocolate (cacau) entra na Suíça em que hoje em dia é o seu mais consumido, como o símbolo de uma vida.

- Fim do século XVII Holanda/Bélgica a tradição do chocolate instala-se muito cedo.

10º parágrafo: • O chocolate sofreu transformações que o afastaram da primeira bebida aguada dos astecas.

- A sua grande democratização e as suas maiores transformações foram feitas da Revolução Industrial.

- Em 1789, nasceu a primeira fábrica de chocolate no Massachusetts.

- Surgiu uma série de fábricas na Europa: a francesa Menier e a suíça Callier.

- Joseph Fry inventou o chocolate de trincar.

- pela mão dos ingleses nasceu o chocolate para comer.
- Os franceses começaram a fazer pastilhas, os antepassados dos bombons.
- A grande novidade do Fry é a tablete moldada.

11º parágrafo: D. João V gostava tanto de Portugal, que se fez retratar em casa do duque de Lafões bebendo uma chávena de leite.

- Em Portugal, o chocolate foi uma bebida apreciada pela corte, mas pouco popular entre as restantes classes sociais, ao contrário de Espanha que se tornou um hábito do povo.

- Os portugueses também cultivaram cacau no Brasil.

- A maior parte do cacau vindo do Brasil não chegava a ficar em Portugal. A corte dava a sua preferência ao chocolate vindo das Américas Espanholas, por ter mais qualidade. No caso de dona Maria, chegava até à corte via porto de Génova.

12º parágrafo: uma das bebidas que faziam furor na Europa do século XIX era o chocolate.

- O cacau chegou à Europa havia mais de um século, devendo-se à sua difusão em grande parte aos espanhóis.

- A moda do chocolate instalou-se no Palácio de Queluz.

- Havia dois tipos de chocolate: o fino e o ordinário.

- Em jantares e banquetes ficava-se a saber quando se gastava dois e quatro quilos de chocolate.

nestas ocasiões.

- O chocolate mandado vir do Espanha ou do Itália, era guardado nos presentes de Dona Maria com uma preciosidade, dentro de caixas de folha de galeões.

13: Parágrafo: • Uma das aplicações do cacau foi medicinal.

- Segundo os padres, o cacau « abre as passagens [do corpo]... » (conforta a mente, o estômago e o fígado, ajuda os asmáticos...) e os que têm catarratas.

- Os portugueses tornaram-se « os maiores disseminadores de conhecimentos médicos acerca do cacau do Brasil, para a Europa.

- A vertente de saúde do cacau foi bem mais importante em Portugal do que a vertente alimentar.

14: Parágrafo: • Entre 1580 e 1640, o cacau amazônico foi exportado para Espanha com grandes facilidades alfandegárias.

- O comércio do cacau prosperou de tal forma que em 1725 se tornou a principal fonte de exportação amazônica, chegando a representar quase 97% do seu total.

- Parte desse consumo seria certamente medicinal, pois este produto era elemento importante das farmácias jesuítas.

- A força do cacau da Paraíba e Maranhão cresceu a ponto de fazer concorrência ao espanhol o que levava Espanha entre 1757 e 1769 a sua importação de Portugal.

- As exportações do Maranhão começaram a cair nas décadas de 40 e 50 do século XVIII, devido a diminuição do número de índios.

15º Parágrafo: ... só os índios que fossem cativados de forma ilícita poderiam ser livres.

- Vieira 1662 diz: "Não é a minha intenção que não haja escravos:..."

- Queriam só os lícitos e defendiam os ilícitos.

- Vieira propunha-se defender a liberdade para os ilícitos.

- Eram considerados livres, constando este termo da sua documentação pessoal, os índios que num processo denominado de descimento, deixavam as suas tribos e desciam para as aldeias de repartição.

- Eram possíveis escravos todos os índios que pudessem ser alvo de ações punitivas.

- Delitos como impedimento da pregação do Evangelho; perturbação nas atividades das colônias; desobediência, ações militares, e antropofagia.

- Eram vendidos como escravos.

- Outra forma de escravatura lícita, recorria à figura do resgate para completar a mão-de-obra.

- Todos os índios eram salvos ou resgatados do canibalismo.

- Todo o conjunto de mão-de-obra era fundamental.

para colonos ou jesuítas poderm explorar as chamadas < drogas do sertão > das quais fazem parte o cacau.

16 - Parágrafo: • 1580 e 1640, o cacau amazônico foi exportado para Espanha.

- Portugal esteve sob o domínio dos filipinos.

- Tornou o principal fonte de exportação amazônica, chegando a representar quase 97% do seu total.

- Produto era elemento importante das farmácias jesuítas, presentes em todas as missões.

- O cacau era levado até as margens dos rios e recolhido em piraguas, que o conduziam a Belém, capital do Pará.

- A fauna do cacau do Pará e Maranhão cresceu a ponto de fazer concorrência ao espanhol.

17 - Parágrafo: • A partir do fim do século XIX e até a década de 1920, a grande produtora de cacau será, porém, uma região onde este não existia de forma endêmica.

- A influência desta planta chegada ao Maranhão foi de tal modo intensa que modificou a paisagem e moldou a sociedade.

- Sul da Bahia expressivamente dominada pelo cacau.

- Foi o cacau que empurrou a selva para o interior e permaneceu a ocupação deste território.

18º Parágrafo: • A mãe de obra mais utilizada para o cultivo e apanha o cacau era mãe de obra escrava ou engenha.

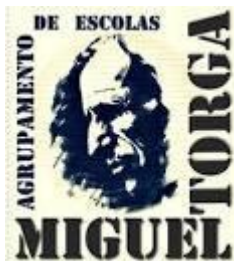
19º Parágrafo: • O cacau esmorecia em favor da cana-de-açúcar.

• O edifício mais importante da vila, o Colégio dos Jesuítas, estava então em ruínas, à espera de ser demolido para dar origem ao Palácio dos Grifos.

• Um dos maiores perigos que os colonos da capitania de Ilhéus tinham de enfrentar, e o maior entrave à penetração dessa imensa selva por explorar, era a praga das selvagens Aimorés, que com seus assaltos recios, fizeram desaparecer os engenhos.

• Estes aimorés, também chamados «botocudos», que prendiam os colonos ao litoral pelo terror.

• Estas tribos dificultaram a penetração do interior durante vários anos.



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Turma: 11º

Disciplina: História A

Domínio (AE): A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais.

Subdomínio (AE): Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII.

Aprendizagens Essenciais:

Relacionar o equilíbrio político internacional com o domínio de espaços coloniais, reconhecendo, nas práticas mercantilistas, modos de afirmação das economias nacionais;

Enquadrar o arranque industrial ocorrido em Inglaterra na transformação das estruturas económicas;

Interpretar as políticas económicas portuguesas no contexto do espaço euro-atlântico;

Enquadrar a política económica e social pombalina na prosperidade comercial de finais do século XVIII;

Identificar/aplicar os conceitos: capitalismo comercial; protecionismo; mercantilismo; balança comercial; exclusivo colonial; companhia monopolista; comércio triangular; tráfico negreiro; manufatura; bolsa de valores; mercado nacional; revolução industrial.

DESCRITORES DE AVALIAÇÃO DE PROJETO

Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

Grupo 3 (cacau).

Ficha de leitura:

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Ideias-chave	Manifesta dificuldades em distinguir entre informação relevante e informação acessória.	Sem dificuldade na identificação de tópicos relevantes, mas a informação selecionada é insuficiente para reconstruir os argumentos dos autores.	Demonstra facilidade na identificação de tópicos relevantes e a informação selecionada permite reconstruir de modo coerente os argumentos dos autores.
Conceitos e instituições	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar conceitos e instituições relevantes.	Sem dificuldade na identificação e seleção de conceitos e instituições, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de instituições e conceitos relevantes e os elementos identificados forneem esclarecimentos adicionais ao texto.
Marcadores geográficos	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar marcadores geográficos relevantes para a argumentação central.	Sem dificuldades na identificação de marcadores geográficos relevantes para a argumentação central, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de marcadores geográficos e articula os marcadores identificados com os argumentos centrais do texto.
Marcadores cronológicos	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar marcadores temporais relevantes para a argumentação central.	Sem dificuldades na identificação de marcadores temporais relevantes para a argumentação central, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de marcadores temporais e articula os marcadores identificados com os argumentos centrais do texto.

Comentário:

A estratégia de identificar ideias e informação por parágrafo podia ser boa, enquanto modo de organizar o trabalho. No entanto, o grupo não o fez de forma sistemática. A numeração dos parágrafos não corresponde ao texto e não levaram a estratégia até ao fim.

São evidentes as dificuldades em distinguir informação relevante e informação acessória, assim como em identificar ideias-chave. Alguns dos tópicos não fazem sentido, em termos gramaticais, o que dificulta a compreensão para quem lê.

O grupo recorreu demasiado a expressões do texto. Quando fazemos uma ficha de leitura devemos compreender o vocabulário específico do tema e esse deve ser destacado e usado. No entanto, no vosso trabalho encontramos várias transcrições injustificadas e, por vezes, com o sentido original deturpado, o que levanta dúvidas sobre se compreenderam tudo o que anotaram.

O grupo não destacou conceitos e instituições relevantes, nem marcadores cronológicos e/ou geográficos. No geral, a informação selecionada é incoerente e incompleta e tem toda o mesmo peso.

Poderiam, por exemplo, ter identificado uma ideia-chave por parágrafo e um ou dois tópicos complementares. Sobretudo, devem evitar transcrever expressões, a menos que sejam imprescindíveis para ilustrar uma ideia e, nesse caso, devem estar entre aspas. Quando fazemos este trabalho de identificação de ideias e simplificação estamos a tratar a informação, a processá-la mentalmente, e é aí que a compreendemos e ela se torna nossa. Temos que praticar!

Grupo 4: Nicole, Fatumata, Melanie, Filipa

- Até o séc. XVI o tabaco era um medicamento fitoterápico caro.
- Não existia nenhum comércio regular de tabaco antes da última década do séc. XVI que se sabe.
- Antes do tabaco ser produzido na Europa era produzido no Brasil.
- Os europeus apropriaram-se dos meios de produção para transformar o tabaco ameríndio em mercadoria europeia.
- Em 1612, John Rolfe cultivou com sucesso a primeira safra de tabaco da colônia.
- A colheita de Rolfe chegou a Inglaterra, em 1613, a bordo do Elizabeth.
- Desde de 1592 navios ingleses faziam escala na ilha ou no continente vizinha para negociar tabaco com os ameríndios locais.
- Os espanhóis cultivavam o tabaco na costa da Venezuela e na Nova Andaluzia.
- Num cédula real em 1606 o rei de Espanha proibiu o plantio durante 10 anos.
- Em 1612 houve um pico no comércio, apenas os holandeses continuaram a navegar pelas ~~as~~ águas do contrabando de tabaco.
- Aos olhos da Virginia Company o tabaco não era uma possível cultura para a colônia.
- O tabaco era uma mercadoria que os governos tinham que dar especial atenção.
- O sucesso das plantações espanholas na Venezuela e os altos preços deram visibilidade a planta e ligaram o tabaco à colonização.
- 1624 chegaram 20 homens a São Cristóvão e começaram a cultivar tabaco.

- Outro país importante na indústria do tabaco no séc. XVIII foi Portugal.
- Começou a ser cultivado comercialmente na Baía do Nordeste da Baía no final do séc. XVI.
- O séc. XVII foi um período complicado na história do tabaco.
- A colonização Inglesa, Francesa e Holandesa no Caribe e Bermudas não teria sido possível sem o tabaco.
- O ciclo de cultura era curto, em média nove meses.
- Podia crescer em vários solos e climas
- Em 1640 houve uma grave depressão do tabaco.
- Até ~~Em~~ 1660 a cultura do tabaco continuou em São Cristóvão.
- ~~Em 1619 a Virginia Company conseguiu para~~
- Em 1619 o Conselho Privado proibiu o cultivo doméstico.
- Em XVII Cuba tornou-se o principal fonte de importação de tabaco para a Espanha
- Além de Cuba, a ~~tabaco~~ expansão do tabaco cresceu em no México e na Costa Rica
- O tabaco desempenha um papel fundamental no colonialismo Europeu
- Em 1700 o Brasil e as Colônias de Chesapeake representavam quase toda a produção de tabaco do Novo Mundo.
- O tabaco foi um grande foco para parte das lutas políticas
- O tabaco consumido em Inglaterra era Hispano-americano.
- James I para o problema era proibir a importação de tabaco espanhol por meios econômicos através de impostos excessivamente elevados.
- Em 1604 houve um tratado de Paz
- = Para isso as importações de tabaco foram reduzidas quando comparadas com as importações dos produtos

- A companhia de virgínia pressionada a produzir uma mercadoria que não era o tabaco.

- os colonos da virgínia não podiam ser privados de tabaco.

- Coloca proibição o cultivo do tabaco em Inglaterra

- No período de 1640 a 1660 todo o tabaco enviado das colónias baseia-se de imediato primeiro em Inglaterra.

- O comércio do tabaco foram dominados por Londres e por comerciantes londrinos

- Em 1624, tinha proclamado que Londres deveria ser o único porto para importações de tabaco

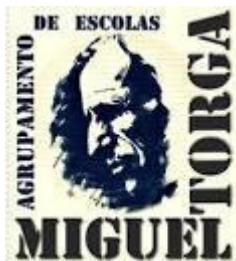
- No séc XVIII o tabaco foi largamente reexportado.

- O tabaco de Chesapeake reexportado encontrou o seu caminho principalmente para a República Holandesa e França.

- Em 1660 e 1663 pela aprovação da lei de Navegação os holandeses foram excluídos do comércio directo com as colónias.

- Londres e Amsterdão foram os dois pilares da circulação internacional do tabaco, tanto colonial como Europeu

- Em 1674 o comércio do tabaco mudou profundamente quando o estado estabeleceu um monopólio que iria durar até 1691.



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Turma: 11º

Disciplina: História A

Domínio (AE): A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais.

Subdomínio (AE): Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII.

Aprendizagens Essenciais:

Relacionar o equilíbrio político internacional com o domínio de espaços coloniais, reconhecendo, nas práticas mercantilistas, modos de afirmação das economias nacionais;

Enquadrar o arranque industrial ocorrido em Inglaterra na transformação das estruturas económicas;

Interpretar as políticas económicas portuguesas no contexto do espaço euro-atlântico;

Enquadrar a política económica e social pombalina na prosperidade comercial de finais do século XVIII;

Identificar/aplicar os conceitos: capitalismo comercial; protecionismo; mercantilismo; balança comercial; exclusivo colonial; companhia monopolista; comércio triangular; tráfico negreiro; manufatura; bolsa de valores; mercado nacional; revolução industrial.

DESCRITORES DE AVALIAÇÃO DE PROJETO

Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

Grupo 4 (tabaco).

Ficha de leitura:

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Ideias-chave	Manifesta dificuldades em distinguir entre informação relevante e informação acessória.	Sem dificuldade na identificação de tópicos relevantes, mas a informação selecionada é insuficiente para reconstruir os argumentos dos autores.	Demonstra facilidade na identificação de tópicos relevantes e a informação selecionada permite reconstruir de modo coerente os argumentos dos autores.
Conceitos e instituições	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar conceitos e instituições relevantes.	Sem dificuldade na identificação e seleção de conceitos e instituições, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de instituições e conceitos relevantes e os elementos identificados forneem esclarecimentos adicionais ao texto.
Marcadores geográficos	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar marcadores geográficos relevantes para a argumentação central.	Sem dificuldades na identificação de marcadores geográficos relevantes para a argumentação central, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de marcadores geográficos e articula os marcadores identificados com os argumentos centrais do texto.
Marcadores cronológicos	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar marcadores temporais relevantes para a argumentação central.	Sem dificuldades na identificação de marcadores temporais relevantes para a argumentação central, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de marcadores temporais e articula os marcadores identificados com os argumentos centrais do texto.

Comentário:

A ficha de leitura do grupo tem dois grandes pontos fortes: a extensão e a identificação de ideias-chave. Uma ficha de leitura bem trabalhada não precisa de ter mais do que duas, três páginas e, de facto, selecionaram informação relevante.

Apesar disso, nem todas as ideias-chave foram referidas, o que ajudaria a reconstruir os argumentos do autor. Alguns tópicos parecem incompletos, para quem os lê, o que dificulta a compreensão. Por exemplo:

“Em 1612, John Rolfe cultivou com sucesso a primeira safra de tabaco na colónia”. Qual colónia?

“Desde 1592 navios ingleses faziam escala na ilha ou no continente vizinho para negociar tabaco com os ameríndios.”. Que ilha?

O grupo destacou a amarelo alguns marcadores cronológicos. Esta estratégia podia ser boa, mas para ser coerente para quem lê poderiam ter criado um código de cores. Amarelo para a cronologia, azul para marcadores geográficos, por exemplo. Como sublinhar outro tipo de informação com a mesma cor, quem lê não sabe qual foi o critério.

Faltou identificar conceitos e instituições e o texto era bastante rico sob este aspeto. Reparem neste tópicos que selecionaram:

“Em 1660 e 1663 pela aprovação da lei de Navegação os Holandeses foram excluídos do comércio direto com as colónia”. Muito bem! Se consultarem o manual, na página 99, encontram referências ao mercantilismo em Inglaterra e vêem que os Atos de Navegação, que vocês destacaram, e bem, faziam parte de medidas protecionistas. As proibições de plantação doméstica (ou seja, em Inglaterra), o aumento de impostos, são outras medidas protecionistas. Podiam ter definido o protecionismo nesta fase.

Outro aspetos que não referem e era essencial é o da exportação de tabaco de qualidade inferior, da Baía, no Brasil, para a Costa da Mina, em África, para servir de moeda de troca na aquisição de mão-de-obra escravizada. Isto é parte do comércio triangular e do tráfico de mão de obra escravizada, fundamentais para o tema que estamos a estudar, o do desenvolvimento do capitalismo comercial.

No geral, selecionaram ideias importantes, o que demonstra que podem fazer um ótimo trabalho. Temos que praticar!

Conceitos e instituições

"O sucesso do colônio esteve nos baixos custos de produção - elegerados principalmente pela importação de mão de obra escrava africana." - tráfico negreiro.

"Os embarques regulares de yava para a Holanda começaram em 1711, permitindo que Amsterdão estabelecesse a primeira bolsa europeia de café. Em 1721, 90% do café no mercado de Amsterdão era originário do Iêmen em 1726, 90% era fornecido pere yava" - balança comercial.

"O século XVIII testemunhou uma dramática reconfiguração dos centros de produção de café à medida que Estados Europeus, como a República Holandesa, França e Grã-Bretanha, começaram a cultivar café nas suas propriedades coloniais asiáticas e caribenhas para satisfazer o crescente procura dos consumidores." - capitalismo comercial.

"Embora muitos cafés fossem administrados por casais, com a mulher a trabalhar na frente da casa enquanto o companheiro preparava as bebidas e acompanhamentos no "laboratório" dos fundos, poucas mulheres punham os pés num café por medo de serem confundidas com prostitutas devido à natureza pública do café e ao comércio de álcool." - manufatura

"Os mais conhecidos são o Lloyd's, fundado em 1688, que se tornou o centro dos seguros marítimos, e o Jonathan's, cuja centralidade enquanto bolsa de valores informal lhe conferiu um papel de liderança no bolho dos mares do sul, na frenética especulação de ações e subsequente quebra de mercado, de 1711" - bolsa de valores.

"Em yava a Companhia Holandesa das Índias Orientais operava coegindo os chefes indígenas a fornecer uma quantidade fixa de café por um preço baixo e pré-estabelecido. Os senhores locais exigiam que as famílias camponesas sob seu controle lhes fornecessem café como parte das obrigações feudais [..]. As famílias campon- talia



ses do oeste de yeve, onde se concentrou o cultivo, por vezes eram obrigados a deslocar-se para locais adequados do cultivo de café nas plantações, sob controle dos subordinados do senhor." - exclusivo colonial.

Matilde D°12, Érica D°8, Dédia D°15, Vanessa D°21

11°114

Marcoeiros geográficos

◦ República Holandesa, França, Grã-Bretanha - cultivo de café nas propriedades coloniais asiáticas e caribenhas

◦ Veneza - Primeira cidade Europeia com fabrico de café e com a primeira cafetaria

◦ Londres - Primeiras casas de café na Europa, mesmo sendo os menos ativos do produtores de café na Europa.

- (Inglaterra) desenvolveu a primeira cultura de café.

- Houve 82 donos de cafés gizados (52-54)

- Café de Don Saltero com atrações.

- Mais de 8.00 palácios de gin superaram os

cafés.

- The Turk's Head, que foi sede de um clube literário, começou a oferecer álcool ao lado do café

- Alguns cafés também eram bordéis

- Guia comercial de 1815 listava apenas 12 cafés

- Expandiram o café para a colúcia

◦ Viena - Uma delegação turca foi despatchada para lá para ratificar um tratado de paz que incluía dois homens encarregados da preparação de café.

- Georg Franz Kolschitzky, um especiador em Viena, que tinha obtido os sacos de grãos de café abandonados pelos turcos e os tinha usado para introduzir o café na cidade. (vendia café enquanto pensionava as autoridades para abrir o seu próprio estabelecimento).

◦ Paris - Mesmo tendo começado a circular, a moda só durou 2 anos até passar

- Depois de 29 anos, após uma disputa entre guildas do limonadier, mercearias e boticários a venda de café foi resolvida.

- foram de 280 cafés para 1000 e então 1.800 em 1790

- Cafés dirigidos por casais (mulher na frente e homem a fazer calção os cafés) Itália



- O café tornou-se mais acessível até às classes mais baixas devido ao influxo do mesmo no século XVII.

° Amsterdão - cafés eram comuns entre as classes médias e baixas, acessíveis para todos incluindo as mulheres.

- Estabeleceu a primeira bolsa europeia de café devido aos embarques de Java para Holanda

° Java - A voc operava coagindo os chefes indigenas a fornecer uma quantidade fixa de café por um preço baixo e pre-estabelecido.

- fornecia 90% (1720) do café a Amsterdão

° Caraíbas - Havia maior cultivo de café (80%)

° Haiti - evitado por medo de domínio negro

° O surto de febre amarela acabou com maior parte da produção em Java, Sumatra e no resto das Índias Orientais.

Jungla Junglerock

Seculo XVII → Europa ainda não tinha dominios sobre o café e pouco tinham provado.

Seculo XVIII → - testemunhou uma grande reconfiguração dos centros de produção de café à medida que Estados Europeus, como a república Holandesa, França e Guã-Bretanha, começaram a cultivar o café na Índias Asiáticas e Caribenhas.

- Houve um surto de fascínio pelas bebidas do oriente Islâmico.

- As cafetarias começaram a oferecer álcool ao lado do café.

- Os Países Baixos testemunharam uma adoção ainda mais rápida do café entre ambos os sexos e todas as classes.

Seculo XIX → viu-se um aumento de consumo de café em toda a Europa

~~Seculo XIX~~

~~1600~~

1575 - O café estava presente em venezuela

1600 - Não havia evidências de que o café tinha sido provado ou batizado pelo Papa Clemente VIII

~~os cafés sobreviveram à restauração da monarquia porque os opostos monárquicos ao regime parlamentar para aproveitarem estes locais para terem conventos quando eram monárquicos.~~

1624 - É enviado para a Cidade para ser vendido como medicamento.

1637 - Nathaniel foi a primeira pessoa registrada a beber café Itália

1640 - Comércio de café em Hauserha.

A companhia francesa começou a colonizar ilhas desabitadas.

1649 -> Uma loja que vendia grãos ^{peruianos} ^{sem} ^{licença}.

Entre 1652 e 1654 -> obuiu o primeiro café documentado de Londres e da Europa toda na altura

1660 -> os cafés sobreviveram à des-tauroação da monarquia, pois os opositores monárquicos ao regime parlamentar também aproveitavam as oportunidades que estes locais ofereciam para reuniões não motorizadas.

1663 -> Rapida decolagem da nova indústria ^{estabelecida} ~~estabelecida~~ já havia 82 docos de cafés registados, pelas autoridades da cidade de Londres.

O valor do ^{trabalho em peças} Café foi reconhecido por Samuel Peppey que tomou a decisão de frequentá-los em tabernas, e adquirindo riquezas com os rendimentos dos acordos de abastecimento naval.

Ate 1669 -> o comercio de café permaneceu em grande parte em Paris.

1671 - Pascal estabeleceu o primeiro café parisiense.

1664 - rei Carlos tentou suprimir o consumo de café

1675 - rei Carlos fez mais uma tentativa para suprimir o café.

1683 -> Georg Franz Kolschitzky um espião otomano ~~que~~ que tinha obtido os sacos de grãos de café abandonados pelos turcos na retiroza, usando vestes turcas começou a vender os grãos pela cidade, enquanto petionava as autoridades para abrir a sua própria loja.

Aparecimento também do primeiro estabelecimento autorizado a servir café em Veneza.

1685 -> Johannes Diodato recebeu a primeira licença para preparar e vender café.

1720-7 1726-7 19
1"29-4
1686 -> foi fundado o café Procope que era mobiliado com mesas guarnecidas de mármore, candelabros, o que fazia lembrar um salão aristocrático, O Procope tornou-se muito famoso e um modelo de referência em toda a Europa.

1697 - 3 anos após a morte de Kolschitzky foi criada uma corporação licenciada "Inmanência das Café~~s~~ cultoras", a sua principal inovação foi adicionar leite ao café.

Quando o café chegou a Saint Dominicana (Hoje Haiti) o seu sucesso logo ultrapassou a produção em todos os logares do Caribe.

1696 - Companhia Holandesa das Índias Orientais havia começado a plantar café em Java.

1700 - Começou uma ^{longa} disputa entre limonadiers, mercearias e boticários.

1707 - O governo otomano impôs uma proibição de exportação de café fora do império.

1688 -> fundado o que se tornou o Conto dos Seguros marítimos.

1711 - Thomas Twining ~~te~~ abriu a sua casa de chá

embargo que regulava de Java para Holanda permitindo que Amsterdão estabelecesse a primeira bolsa Europeia de café

1712 - Introduzem o café no Suriname, um enclave colonial na ~~coste~~ nordeste da América Latina Central, na fronteira com o Mar das Caraíbas.

1720 - Os franceses também introduziram o café em nos seus territórios caribenhos. Itália



1721 - 90% do café no mercado de Amsterdã era originado do Iemen.

Começaram a fazer exportações.

1726 - 90% era fornecido por Java.

1729 - o café de don saltuo, inaugurou em Londres.

1730 - A companhia francesa das Índias Orientais recusou-se a permitir que o café cultivado em Bourbon ou no Caribe fosse vendido em França.

~~1738~~ -

~~1740~~ -

1750 - a procuração das Americas negociada na bolsa de Amsterdã igualava-se a da Ásia.

1759 - as autoridades de cidade foram forçadas a limitar o numero de cafés a 204 e foi violado em 4 anos.

entre 1760 e 1780 -> Hove mais plantações estabelecidas

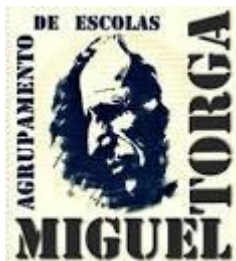
1780 - 80% da oferta mundial de café vinda do Caribe.

1804 - São Domingos declarou a independencia e a bolio a escravatura.

1844 - os romances sacros da epoca apresentavam cenas de pessoas a beberem café.

1880 - as plantações de cafés foram destruidas para serem convertidas em cultivo de chá.

1913 - Ceilão era um importante de café.



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Turma: 11º

Disciplina: História A

Domínio (AE): A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais.

Subdomínio (AE): Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII.

Aprendizagens Essenciais:

Relacionar o equilíbrio político internacional com o domínio de espaços coloniais, reconhecendo, nas práticas mercantilistas, modos de afirmação das economias nacionais;

Enquadrar o arranque industrial ocorrido em Inglaterra na transformação das estruturas económicas;

Interpretar as políticas económicas portuguesas no contexto do espaço euro-atlântico;

Enquadrar a política económica e social pombalina na prosperidade comercial de finais do século XVIII;

Identificar/aplicar os conceitos: capitalismo comercial; protecionismo; mercantilismo; balança comercial; exclusivo colonial; companhia monopolista; comércio triangular; tráfico negreiro; manufatura; bolsa de valores; mercado nacional; revolução industrial.

DESCRITORES DE AVALIAÇÃO DE PROJETO

Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

Grupo 5 (café).

Ficha de leitura:

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Ideias-chave	Manifesta dificuldades em distinguir entre informação relevante e informação acessória.	Sem dificuldade na identificação de tópicos relevantes, mas a informação selecionada é insuficiente para reconstruir os argumentos dos autores.	Demonstra facilidade na identificação de tópicos relevantes e a informação selecionada permite reconstruir de modo coerente os argumentos dos autores.
Conceitos e instituições	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar conceitos e instituições relevantes.	Sem dificuldade na identificação e seleção de conceitos e instituições, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de instituições e conceitos relevantes e os elementos identificados forneem esclarecimentos adicionais ao texto.
Marcadores geográficos	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar marcadores geográficos relevantes para a argumentação central.	Sem dificuldades na identificação de marcadores geográficos relevantes para a argumentação central, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de marcadores geográficos e articula os marcadores identificados com os argumentos centrais do texto.
Marcadores cronológicos	Manifesta dificuldades em identificar e selecionar marcadores temporais relevantes para a argumentação central.	Sem dificuldades na identificação de marcadores temporais relevantes para a argumentação central, mas fá-lo de modo incompleto ou inconsistente.	Demonstra facilidade na identificação de marcadores temporais e articula os marcadores identificados com os argumentos centrais do texto.

Comentário:

O vosso grupo foi exemplar na organização do trabalho e no esforço por corresponder aos critérios de avaliação. A apresentação final não é ótima, porque não houve tempo para a melhorar. De futuro, devem considerar um formato que seja fácil de compilar, sobretudo, quando o trabalho tem que ser visto pela professora.

O levantamento das ideias-chave tem o grande mérito de ser coerente, isto é, lemos os apontamentos e as ideias registadas são perceptíveis. No entanto, parece-me que este levantamento está incompleto, no sentido de nem todas as ideias-chave do autor terem sido identificadas, e nem todas as informações relevantes para o tema que estamos a tratar. Quem lê fica bem informado sobre a formação das casas de café e a socialização dentro destes estabelecimentos, sendo destacada uma problemática de género. Muito bem! Mas quem lê não tem acesso à mesma qualidade de informação sobre as questões económicas ou, por exemplo, sobre a mão de obra escravizada. Destaco, a este propósito o seguinte parágrafo:

“Na década de 1780 a maior parte da oferta de café provinha do Caribe (São Domingos). Nesta colónia aplica-se o conceito de capitalismo de plantação”.

Isto está muito bem feito, estão a aplicar conhecimentos, a interpretar. É uma operação fundamental em História. Chamo apenas a atenção para a expressão “capitalismo de plantação”. Capitalismo comercial é o sistema económico que se desenvolve nos séculos XVII e XVIII e que vai dominar a economia mundial. A economia de plantação (monocultura, nas colónias, com recursos a mão de obra escravizada) é parte do sistema - do capitalismo comercial - uma parte fundamental, porque é aquilo que permite a acumulação de capitais.

O exercício que fizeram para a cronologia e para os marcadores geográficos foi muito detalhado. Parece-me bastante útil destacarem os locais ou as datas e por baixo ou à frente elencarem a informação. É consultável, o que é um dos objetivos quando elaboramos uma ficha de leitura. Quando precisarmos de procurar uma referência a tempo ou espaço podemos consultar estes apontamentos sem precisarmos do texto original. Muito bem! Nestes dois casos, no entanto, parece-me que algumas informações são excessivas tendo em conta o tema que estudamos. Existem alguns dados de contexto que fazem sentido e outros que nos ajudam a “ver” uma realidade passada, pode justificar-se incluí-los, mas se não deixarmos nada de fora corremos o risco de colocar em pé de igualdade a informação essencial e a informação acessória.

Relativamente aos conceitos e intuições: por vezes os alunos surpreendem-nos. Quando propus que identificassem os conceitos e as instituições não imaginei que procurassem uma evidência de cada um dos conceitos das Aprendizagens Essenciais. Este exercício é bom! Primeiro tiveram que procurar uma definição de cada conceito e depois encontrar uma prova no texto. A grande dificuldade aqui é que sendo certo que muitos dos conceitos são aplicados no texto do autor, nem todos o são (por exemplo, manufatura) e, além disso, pode não existir uma correspondência exata entre as citações do texto e os conceitos. Destaco o primeiro conceito que está bem identificado:

“O sucesso da colónia esteve nos baixos custos de produção alcançados principalmente pela importação de mão de obra escrava africana” - tráfico negreiro.

Agora reparem:

“O século XVIII testemunhou uma drástica reconfiguração dos centros de produção de café à medida que estados europeus, como a República da Holanda, França e Grã-Bretanha, começaram a cultivar café nas suas propriedades coloniais asiáticas e caribenhas para satisfazer a crescente procura dos consumidores” - capitalismo comercial.

Este parágrafo é fundamental na argumentação do autor e, de facto, relaciona-se diretamente com as transformações económicas do período e o desenvolvimento do capitalismo comercial. Muito bem! Mas os baixos custos de produção, obtidos através da mão de obra escravizada, fazem parte deste desenvolvimento inédito, são, aliás, uma condição para que este desenvolvimento ocorra. Estes parágrafos e estes conceitos são complementares.

Fiquei com pena que não completassem o exercício, nem tivessem destacado instituições, como por exemplo a VOC.

Uma boa ficha de leitura pode conter, como vocês fizeram, uma cronologia e um glossário de conceitos (neste caso com definições de conceitos relevantes).

Mantenham a sistematização impecável do trabalho. O grupo está de parabéns!

A.1.6 TEXTOS SÍNTESE DOS ALUNOS

Texto síntese:

Algumas potencias Europeias foram umas das maiores potencias para o desenvolvimento do comercio transatlântico, o algodão foi um dos produtos que motivou esse desenvolvimento.

A expansão territorial foi acompanhada pela Espanha e Portugal ao longo do tempo, porém as outras potencias europeias: A França, Holanda, Inglaterra e Dinamarca queriam ter domínio dessas terras tais como essas rotas comerciais, Portanto invadiram as colonias ocupadas pela Espanha e Portugal.

Essa expansão surge de uma emergência na produção agrícola, o fabrico de algodão foi um “Boom” no século XV, então os Europeus projetam as suas capitais através dos oceanos criando assim uma teia de comércio marítimo eurocêntrico projetando o poder para cantos mais distantes no mundo através da expansão imperial deve-se a expropriação e a escravatura de povos Africanos e Américo-latinos. Lucrando cada vez mais em deportações e o poder centralizado pelos capitalistas e estados europeus. Mas a Europa via as Índias orientais como uma ameaça pela sua influência ao mercado têxtil, então algumas potencias, como a Inglaterra, teve o cuidado de proibir a importação de algodão indiano.

Depois de proibir a utilização de algodão indiano, a Inglaterra viu esse momento como hipótese de replicar esses tecidos como forma de lucro, portanto decidiu reforçar a expansão imperial, reforçando as suas colonias, a escravatura, utilizando cada vez mais a mão de obra escrava e a expropriações das terras, inserindo os seus tecidos europeus nas suas colonias o que impulsionou a Inglaterra a se tornar um dos maiores

setores de fabricação textil em 1780, assim como outros países europeus.

Cana de açúcar

A cana de açúcar foi introduzida em Portugal, pela primeira vez, na Madeira e mais tarde em Cabo Verde e São Tomé.

A importância do açúcar foi evoluindo, tornando-se este um bem muito apreciado na Europa e um bem essencial. Este facto fez com que o açúcar se tornasse um bem muito procurado e valorizado comercialmente.

No final do século XVI uma grande quantidade de embarcações que seguiam do Brasil haviam sido saqueadas por piratas, apenas 36 foram recuperadas.

Com a criação da companhia holandesa das Índias Ocidentais, Holanda tinha como objetivo a ocupação de zonas de produção açucareira no Brasil.

No Brasil, Holanda e França controlavam a comercialização do açúcar brasileiro, que estava submetido ao monopólio e à tributação real da metrópole portuguesa.

O comércio da cana realizou-se entre o Brasil, a Europa e África. África dava escravos ao Brasil. Estes, trabalhavam nas plantações e nas extrações de açúcar.

O preço do açúcar variava de acordo com o seu tipo e com o grau de branqueamento.

O CACAU NOS SÉCULOS XVI E XIX

O cacau é originário da bacia hidrográfica do rio Amazonas. Para as civilizações mesoamericanas pré-colombianas, as sementes de cacau constituíram uma bebida ritual e uma moeda de troca de alta importância. Registros relatam a bebida como sendo muito consumida pela nobreza do império asteca.

No século XVI, os europeus apaixonaram-se loucamente pela nova bebida de chocolate adaptando-o assim ao seu gosto através da adição do açúcar, canela e anis. O cacau era produzido na América e era transportado para as cortes espanholas a partir do século XVI e mais tarde para outros países da Europa.

O Capitalismo Comercial é conhecido como a primeira fase do Capitalismo, a gestação começou no Renascimento Comercial dos séculos XIII e XIV. Porém, o Capitalismo Comercial ganhou força no início no século XV com o desenvolvimento da burguesia comercial europeia. As grandes navegações e conquistas marítimas dos séculos XV e XVI foram de fundamental importância para o desenvolvimento do capitalismo neste momento. Os locais aonde o capitalismo comercial mais se desenvolveu foram: cidades italianas de Gênova e Veneza, Espanha, Portugal, Alemanha, França, Inglaterra e Países Baixos. Este impulso comercial através das conquistas de territórios na África e América, principalmente por Portugal e Espanha. Estes países colonizaram e exploraram colônias, retirando recursos naturais (como o cacau, o café e o tabaco). Um dos exemplos foi a exploração feita por Portugal nas colônias do Brasil e outros países da América central, como a Colômbia. O uso de mão de obra escrava de origem africana, principalmente nas colônias portuguesas e espanholas levaram ao lucro dessas matérias primas

.O tráfico negreiro representa a fase em que os negros africanos foram trazidos da África para serem escravos. O comércio de negros africanos como escravos foi uma das principais atividades comerciais dos países dominantes no período dos séculos XVI e XIX. A prática era gerenciada por seis países: Inglaterra, Portugal, França, Espanha, Países Baixos e Dinamarca. A justificativa comercial para sustentar a exploração de escravos africanos era que somente com os escravos seria possível manter os baixos preços de produtos como cacau, açúcar, arroz, café, anil, fumo, metais e pedras preciosas.

O comércio triangular abrangeu três continentes: a Europa, a América e África. Alguns produtos trocados entre mãos europeias e mãos escravas da África e da América abastecia a Europa principalmente com metais preciosos (ouro e prata), açúcar, madeira tropical, cacau e tabaco.

A importância/ papel do cacau nas transformações dos séculos XVI e XVII foi geralmente a nível econômico e comercial, devido ao clima esta planta só podia ser pontada num certo clima, este encontrado em, países como o Brasil, a Colômbia e Moçambique.

**A.1.7 APRESENTAÇÕES DOS ALUNOS
E AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUMATIVA DE APRESENTAÇÕES**



Império do Algodão

- ▶ A emergência da produção agrícola (Norte de Itália e Sul da Alemanha) foi seguido de falência. Conseqüentemente a produção mundial centralizou-se na Índia e na China. Então os Europeus decidiram projetar as suas capitais através do Oceano e começam a mudar o mundo = reorganização radical da indústria manufatureira.

Portugueses inserem-se nas redes globais do comércio do algodão

- ▶ Surge assim uma nova teia de comércio marítimo eurocêntrico. Com esta ascensão de poder a Espanha procura tornar-se mais poderosa do que os demais, então invadiram as Américas, seguidos pelos Portugueses, Franceses e Ingleses. Assim o controle monocultural de algodão surge em grandes quantidades.

A loucura pela procura de poder

- Nesta fase, houve uma enorme quantidade de deportações de escravos, exportações e importações de têxteis.
- Nesta mesma altura fruto do impacto que este comércio teve no mundo, todos queriam o seu pedaço de terra para plantar algodão e para o apanhar deportariam milhares de escravos para esses terrenos.
- Portugueses, espanhóis, Ingleses, franceses, holandeses e dinamarqueses deportavam escravos
- Algodão ligou a Ásia as Américas e a Europa, dando origem a uma rede de comércio global e **triangular**
- Tudo isto conseguido através do capitalismo de guerra um termo usado pelo autor do nosso texto



O domínio do algodão

Difícil acesso ao algodão bruto

A sua afluência não ia muito além das suas cidades portuárias

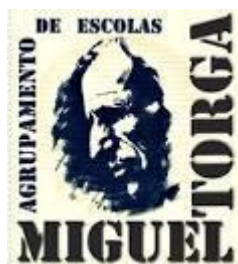
Poder económico e político permitiu aos comerciantes europeus obter um maior controlo sobre a produção têxtil

O controlo dos europeus sobre a produção na Índia ameaçava a própria indústria europeia



O Desenvolvimento da indústria têxtil

- Após a França proibir a utilização dos tecidos indianos, os outros países europeus seguiram o exemplo desenvolvendo o comércio de têxteis
- Extensão dos mercados têxteis nas colónias, nomeadamente a Inglaterra replicando os tecidos exportados da Índia e inserindo-os nas colónias para obter mais lucro
- Inglaterra reforça a expansão imperial, a escravatura e a expropriações das terras
- Inglaterra se torna um dos maiores setores de fabricação têxtil
- Europa se torna um dos maiores focos da Indústria têxtil no Mundo = 1780



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Turma: 11º

Disciplina: História A

Domínio (AE): A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais.

Subdomínio (AE): Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII.

DESCRITORES DE AVALIAÇÃO DE APRESENTAÇÃO

Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

Grupo 1 (algodão)

Classificação: 11.

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
A. Argumentação	Manifestam dificuldades em distinguir entre informação relevante e informação acessória. 10	Sem dificuldade na identificação de tópicos relevantes, mas a informação selecionada é incoerente e os argumentos do texto não são claros. 20	A informação selecionada está incompleta, apesar de os argumentos serem claros e perceptíveis. 25	A informação selecionada está completa, os argumentos estão claramente organizados, são relevantes e perceptíveis. 30
B. Conceitos/ Linguagem da disciplina	Não referem conceitos da disciplina. Não utilizam a linguagem científica própria da disciplina. 5	Referem e articulam corretamente apenas um conceito relevante para a exposição oral ou referem os conceitos, mas não os articulam com o produto. São inconsistentes no uso da linguagem científica própria da disciplina. 20	Referem e articulam corretamente dois conceitos relevantes e usam de modo sistemático e correto a linguagem da disciplina. 25	Referem e articulam três ou mais conceitos relevantes de modo bem integrado, assim como recorrem à linguagem da disciplina, demonstrando dominá-la. 30
C. Marcadores geográficos	Não usam marcadores geográficos. 0	Usam marcadores geográficos de modo incompleto ou incoerente. 20	Usam marcadores geográficos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central do texto. 25	Usam marcadores geográficos articulados com os argumentos centrais (loais de produção, transformação e consumo do produto, e origem de mão-de-obra). 30
D. Marcadores cronológicos	Manifestam dificuldades em identificar e selecionar marcadores temporais relevantes para a argumentação central. 10	Usam marcadores cronológicos de modo incompleto ou incoerente. 20	Usam marcadores cronológicos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central. 25	Usam marcadores cronológicos articulados com os argumentos centrais (ciclos produtivos; tendências seculares). 30
E. Documentos visuais	Não usam imagens, ou usam apenas uma sem a integrar na apresentação. 0	Usam apenas uma imagem bem integrada na apresentação, ou duas mas não as integram ou não explicam a sua relevância para o tema. 20	Usam duas imagens, mas quando as referem são meramente descritivos e/ ou não legendam as imagens e/ ou as imagens não valorizam as ideias expostas. 25	Usam duas ou mais imagens bem integradas na apresentação, e bem legendadas, valorizando as ideias expostas. 30

	0	10	20	30
F. Apresentação	Lêem a apresentação, têm quebras no discurso e as passagens entre membros ou partes não são suaves. 5	Lêem a apresentação, mas a leitura é clara, bem ensaiada e as transições são suaves. 10	Não lêem ou recorrem de modo minoritário à leitura, e a apresentação tem algumas quebras de ritmo e de passagem entre membros ou partes. 20	Não lêem a apresentação, o discurso é claro, inteligível, seguro e com harmonia entre todas as partes ou membros. 30
G. Postura	Os membros do grupo não adoptam uma postura ativa e participativa (estão encostados, não estão a acompanhar os colegas). 0	Apenas um dos elementos do grupo apresenta uma boa postura e atitude ativa e participativa. 10	Apenas dois ou três elementos do grupo apresentam uma postura correta e atitude ativa e participativa. 15	Os membros do grupo adoptam todos uma postura correta e ativa, demonstrando grande envolvimento e empenho na apresentação. 20
TOTAL	5	60	25	20

Comentário:

O vosso trabalho demonstra capacidade de seleccionar informação relevante e de compreensão de argumentos. Acompanham o processo de transferência dos centros produtores de algodão, da Índia para a Europa, com foco em Inglaterra, e fazem-no através das teias do comércio atlântico. Incluem, e bem, o recurso a mão de obra escravizada e a intensificação das ocupações de territórios coloniais tendo em vista a exploração de monoculturas, como a do algodão, cruzando assim o vosso tema com o conceito do comércio triangular. Por fim, associam este processo à Revolução Industrial. Muito bem.

O tratamento desta informação e a articulação entre as ideias é menos coerente. Alguns dados parecem repetir-se entre slides e outros estão em falta, destacando-se os marcadores cronológicos. Só introduzem uma data (importante, sem dúvida) no final da apresentação. Não seleccionaram documentos históricos ou imagens relevantes, como era esperado, o que prejudicou bastante o trabalho e revela falta de cuidado com o trabalho desenvolvido.

Durante a apresentação, a prestação dos elementos do grupo foi desigual e a este propósito gostava de referir que isto não se deve ao talento individual ou à falta dele, mas à ausência de preparação.

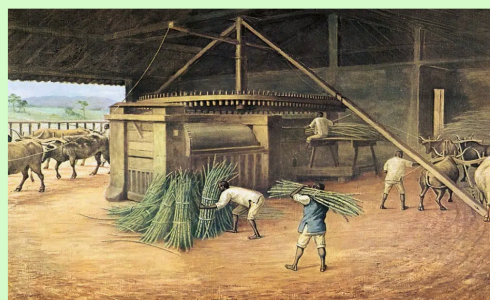
A apresentação teria beneficiado bastante se tivesse sido feita com tempo e revista em sala de aula. Algo que devem melhorar é o envolvimento com o trabalho para poderem treinar os vossos super-poderes. Força!

Cana de açúcar

Da terra para o banco: Os primeiros produtos globais

A chegada do açúcar à europa

- A cana de açúcar foi introduzida em Portugal, pela primeira vez, na Madeira e mais tarde em Cabo Verde e São Tomé.
- As primeiras mudas chegaram ao Brasil e foram plantadas em 1532



Engenho de cana-de-açúcar

A chegada do açúcar à europa

- A importância do açúcar foi evoluindo, tornando-se este um bem muito apreciado na Europa e um bem essencial.
- Com a criação da companhia holandesa das Índias Ocidentais, Holanda tinha como objetivo a ocupação de zonas de produção açucareira no Brasil.
- No Brasil, Holanda e França controlavam a comercialização do açúcar



Engenho de cana-de-açúcar



Cana de Açúcar 🔒

...

Entre os sécs.XVI e XVIII houve uma enorme quantidade de pessoas escravizadas para trabalharem nas colónias portuguesas, como por exemplo nos campos de cana de açúcar do brasil. A estátua é uma glorificação dessa época, o graffiti não passa de uma manifestação válida.



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Turma: 11º

Disciplina: História A

Domínio (AE): A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais.

Subdomínio (AE): Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII.

DESCRITORES DE AVALIAÇÃO DE APRESENTAÇÃO

Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

Grupo 2 (açúcar)

Classificação: 11 valores.

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
A. Argumentação	Manifestam dificuldades em distinguir entre informação relevante e informação acessória. 10	Sem dificuldade na identificação de tópicos relevantes, mas a informação selecionada é incoerente e os argumentos do texto não são claros. 20	A informação selecionada está incompleta, apesar de os argumentos serem claros e perceptíveis. 25	A informação selecionada está completa, os argumentos estão claramente organizados, são relevantes e perceptíveis. 30
B. Conceitos/ Linguagem da disciplina	Não referem conceitos da disciplina. Não utilizam a linguagem científica própria da disciplina. 5	Referem e articulam corretamente apenas um conceito relevante para a exposição oral ou referem os conceitos, mas não os articulam com o produto. São inconsistentes no uso da linguagem científica própria da disciplina. 20	Referem e articulam corretamente dois conceitos relevantes e usam de modo sistemático e correto a linguagem da disciplina. 25	Referem e articulam três ou mais conceitos relevantes de modo bem integrado, assim como recorrem à linguagem da disciplina, demonstrando dominá-la. 30
C. Marcadores geográficos	Não usam marcadores geográficos. 0	Usam marcadores geográficos de modo incompleto ou incoerente. 20	Usam marcadores geográficos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central do texto. 25	Usam marcadores geográficos articulados com os argumentos centrais (loais de produção, transformação e consumo do produto, e origem de mão-de-obra). 30
D. Marcadores cronológicos	Manifestam dificuldades em identificar e selecionar marcadores temporais relevantes para a argumentação central. 10	Usam marcadores cronológicos de modo incompleto ou incoerente. 20	Usam marcadores cronológicos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central. 25	Usam marcadores cronológicos articulados com os argumentos centrais (ciclos produtivos; tendências seculares). 30
E. Documentos visuais	Não usam imagens, ou usam apenas uma sem a integrar na apresentação. 0	Usam apenas uma imagem bem integrada na apresentação, ou duas mas não as integram ou não explicam a sua relevância para o tema. 20	Usam duas imagens, mas quando as referem são meramente descritivos e/ ou não legendam as imagens e/ ou as imagens não valorizam as ideias expostas. 25	Usam duas ou mais imagens bem integradas na apresentação, e bem legendadas, valorizando as ideias expostas. 30

	0	10	20	30
F. Apresentação	Lêem a apresentação, têm quebras no discurso e as passagens entre membros ou partes não são suaves. 5	Lêem a apresentação, mas a leitura é clara, bem ensaiada e as transições são suaves. 10	Não lêem ou recorrem de modo minoritário à leitura, e a apresentação tem algumas quebras de ritmo e de passagem entre membros ou partes. 20	Não lêem a apresentação, o discurso é claro, inteligível, seguro e com harmonia entre todas as partes ou membros. 30
G. Postura	Os membros do grupo não adoptam uma postura ativa e participativa (estão encostados, não estão a acompanhar os colegas). 0	Apenas um dos elementos do grupo apresenta uma boa postura e atitude ativa e participativa. 10	Apenas dois ou três elementos do grupo apresentam uma postura correta e atitude ativa e participativa. 15	Os membros do grupo adoptam todos uma postura correta e ativa, demonstrando grande envolvimento e empenho na apresentação. 20
TOTAL	20	60		20

Comentário:

Os elementos do grupo mantiveram uma postura correta durante a apresentação. No entanto, a leitura de texto e a quebra de contacto visual, dificultam a compreensão para quem assiste. Experimentem treinar com tempo, vão ver que é possível fazer apresentações sem depender tanto do papel (ou do telemóvel). Por vezes, a timidez pode retrair-nos, mas até isso se treina!

Destaco como positivo o facto de colocarem como subtítulo da apresentação o título do projeto, porque isso indica o foco do trabalho: a cana de açúcar e o seu papel no desenvolvimento do capitalismo comercial. O açúcar foi um dos primeiros produtos globais e de especial importância para Portugal. De facto, como referem, as primeiras experiências de plantação portuguesa foram feitas no século XV nas ilhas atlânticas, destacando-se a Madeira. Até à entrada dos holandeses e franceses, como concorrentes do comércio atlântico colonial, o açúcar era uma importante fonte de rendimento para a coroa portuguesa.

Os slides estão incompletos e a informação selecionada é incoerente, não ajuda a compreender a linha cronológica e os argumentos. Por exemplo, o segundo slide tem como título “A chegada do açúcar à Europa”. O primeiro parágrafo refere a difusão do consumo, está bem, embora pudesse referir a data. Depois, referem a criação da WIC, sem data, e o ataque às zonas de produção do açúcar no Brasil, assim como o controlo deste comércio (quando?) por parte da Holanda e de França. Estas duas informações são muito importantes, mas não dizem respeito à chegada do açúcar à Europa, nem à transformação do produto e o seu consumo. Estas informações referem-se ao contexto de competição gerado pela possibilidade de acumulação de capitais que a economia de plantação, com recurso a mão de obra escravizada, possibilitava.

Selecionaram duas imagens de engenhos de açúcar, bastava uma porque são idênticas e no primeiro slide não tem relação com o tem.. Deviam ter feito uma legendagem mais rigorosa, por exemplo, procurar a origem das imagens (quando foram feitas e em que contexto?), porque não são da época. Seria oportuno aqui introduzir a questão da mão de obra escravizada e explicar como funcionava o engenho. O vosso texto, aliás, tinha uma citação do padre António Vieira sobre isto.

Durante a exposição oral foram referidos os conceitos que estamos a estudar e bem. Faltou concretizar um conjunto mais articulado. Porque não introduzir um slide de apoio neste

ponto? A apresentação com slides era facultativa, mas a partir do momento em que a fazem deviam ter cuidado com a harmonia do conjunto (como numa banda).

Foi notável o facto de terem proposto o tweet, e isso valeu-vos mais um ponto. Vocês demonstraram a relação entre a matéria e a contemporaneidade, passando pela possibilidade de intervenção informada que a História nos dá. Muito bem! Tenham em atenção que algumas expressões resultam melhor noutras línguas do que em português. Por exemplo, “não passa de” é uma expressão que reduz a importância do objeto, e o sentido que vocês pretendiam não era esse, parece-me, mas sim afirmar a importância do objeto: “o graffiti é uma manifestação válida”.

Continuação de bom trabalho!

O Cacau nos séculos XVI e XIX



Origem do produto

- O cacau é uma planta originária da bacia hidrográfica do rio Amazonas. Registros relatam a bebida como sendo muito consumida pela nobreza do império asteca.
- O nome teve origem com os astecas, com o uso da palavra cacahuatl (cacau), ou no caso da árvore, cacahuaquahuitl (cacaueiro).
- A chegada do cacau ao continente europeu foi no início do século XVII.



Cultivo da planta

- O cacau era cultivado antes do século XVII, por índios, por astecas (México), pelos maias e pela América do Sul.
- Cultivavam a maior parte do cacau no Brasil e Colômbia.
- O cacau é obtido a partir das sementes de uma árvore de pequeno porte (4-8 metros de altura) nativa da América Central (México) e da zona da América do Sul.



Transformação

- Em 1520, chegou o primeiro carregamento de sementes de cacau à Espanha, vindo do México.
- O cacau era transformado em forma de pó prensado, em bolas ou tabletes, foi desta forma que a maioria dos europeus conheceram o cacau.



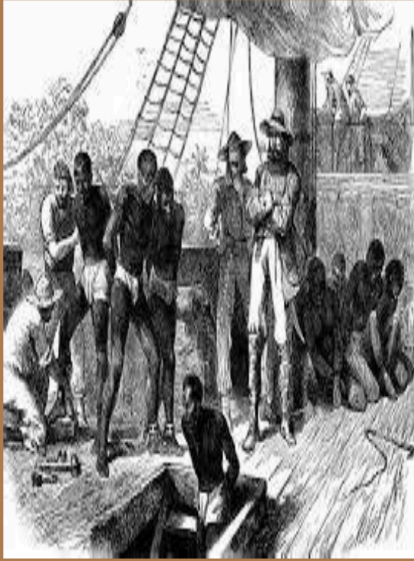
Consumo

- Foi no século XVI que os espanhóis apaixonaram-se pela bebida de chocolate, que foram influenciados pelos povos locais, europeus e criollos.
- Alguns hábitos de consumo da bebida era com a adição de açúcar, canela e anis, tomando-a quente.



O Capitalismo Comercial

- O Capitalismo Comercial é conhecido como a primeira fase do Capitalismo, começou a ganhar força no século XV com o desenvolvimento da burguesia comercial europeia. É a procura do lucro e da acumulação de capital.
- As grandes conquistas marítimas foram fundamentais para o desenvolvimento do capitalismo nesta altura.
- Este impulso comercial foi possível graças às conquistas de territórios na África e América.



- **Os negreiros**

O tráfico negreiro representa a fase quando muitos africanos foram obrigados a sair das suas terras para serem escravos, especialmente em plantações de matéria prima. A agricultura servia para a sua sobrevivência, vivendo do que a terra dava. O uso de mão de obra escrava de origem africana, levaram ao lucro dessas matérias primas.



Comércio triangular

- O comércio triangular é caracterizado pela ligação comercial entre 3 continentes: América, Europa e África.

Da América central e da América do Sul vinha a matéria prima bruta, neste caso as sementes de cacau já desidratadas.

Da África vinha a mão de obra escrava, onde pessoas eram forçadas a sair das suas terras e vendidas como mercadoria em mercados europeus com a finalidade de serem introduzidos em campos de cultivo.

E na Europa onde o produto era transformado, aromatizado e consumido pelas cortes. Rapidamente o cacau foi introduzido ao povo espanhol.

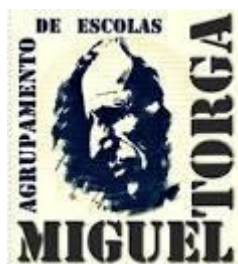


Hernán Cortés na sua visita às plantações de cacau na América Central do século XVII.

Hernán Cortés descobriu em 1528 o chocolate em uma viagem para a América.



Colônias astecas no século X a trabalharem o cacau.



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Turma: 11º

Disciplina: História A

Domínio (AE): A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais.

Subdomínio (AE): Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII.

DESCRITORES DE AVALIAÇÃO DE APRESENTAÇÃO

Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

Grupo 3 (cacau)

Classificação: 13 valores.

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
A. Argumentação	Manifestam dificuldades em distinguir entre informação relevante e informação acessória. 10	Sem dificuldade na identificação de tópicos relevantes, mas a informação selecionada é incoerente e os argumentos do texto não são claros. 20	A informação selecionada está incompleta, apesar de os argumentos serem claros e perceptíveis. 25	A informação selecionada está completa, os argumentos estão claramente organizados, são relevantes e perceptíveis. 30
B. Conceitos/ Linguagem da disciplina	Não referem conceitos da disciplina. Não utilizam a linguagem científica própria da disciplina. 5	Referem e articulam corretamente apenas um conceito relevante para a exposição oral ou referem os conceitos, mas não os articulam com o produto. São inconsistentes no uso da linguagem científica própria da disciplina. 20	Referem e articulam corretamente dois conceitos relevantes e usam de modo sistemático e correto a linguagem da disciplina. 25	Referem e articulam três ou mais conceitos relevantes de modo bem integrado, assim como recorrem à linguagem da disciplina, demonstrando dominá-la. 30
C. Marcadores geográficos	Não usam marcadores geográficos. 0	Usam marcadores geográficos de modo incompleto ou incoerente. 20	Usam marcadores geográficos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central do texto. 25	Usam marcadores geográficos articulados com os argumentos centrais (locais de produção, transformação e consumo do produto, e origem de mão-de-obra). 30
D. Marcadores cronológicos	Manifestam dificuldades em identificar e selecionar marcadores temporais relevantes para a argumentação central. 10	Usam marcadores cronológicos de modo incompleto ou incoerente. 20	Usam marcadores cronológicos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central. 25	Usam marcadores cronológicos articulados com os argumentos centrais (ciclos produtivos; tendências seculares). 30
E. Documentos visuais	Não usam imagens, ou usam apenas uma sem a integrar na apresentação. 0	Usam apenas uma imagem bem integrada na apresentação, ou duas mas não as integram ou não explicam a sua relevância para o tema. 10	Usam duas imagens, mas quando as referem são meramente descritivos e/ ou não legendam as imagens e/ ou as imagens não valorizam as ideias expostas. 20	Usam duas ou mais imagens bem integradas na apresentação, e bem legendadas, valorizando as ideias expostas. 30

F. Apresentação	Lêem a apresentação, têm quebras no discurso e as passagens entre membros ou partes não são suaves. 5	Lêem a apresentação, mas a leitura é clara, bem ensaiada e as transições são suaves. 10	Não lêem ou recorrem de modo minoritário à leitura, e a apresentação tem algumas quebras de ritmo e de passagem entre membros ou partes. 20	Não lêem a apresentação, o discurso é claro, inteligível, seguro e com harmonia entre todas as partes ou membros. 30
G. Postura	Os membros do grupo não adoptam uma postura ativa e participativa (estão encostados, não estão a acompanhar os colegas). 0	Apenas um dos elementos do grupo apresenta uma boa postura e atitude ativa e participativa. 10	Apenas dois ou três elementos do grupo apresentam uma postura correta e atitude ativa e participativa. 15	Os membros do grupo adoptam todos uma postura correta e ativa, demonstrando grande envolvimento e empenho na apresentação. 20
TOTAL		90	20	20

Comentário:

O grupo melhorou a proposta inicial, o que demonstra empenho e resiliência. Muito bem!

São de destacar a postura correta e ativa dos elementos do grupo e alguns detalhes que ajudam o ouvinte e espectador a acompanhar a apresentação. Por exemplo, indicar no planisfério da sala a localização da bacia hidrográfica do rio Amazonas. Isto foi muito bem feito, fica na memória de quem assiste.

O arco cronológico da apresentação pode ser enganador. Vocês colocaram os séculos XVI e XIX como balizas. Eu compreendo, porque vocês encontraram algumas datas que caem num e noutra século. No entanto, seria importante manter o foco no processo que estamos a estudar, o do desenvolvimento do capitalismo comercial nos séculos XVII-XVIII.

A estrutura da apresentação não beneficiou o vosso trabalho. Começam por apresentar a origem do cacau, muito bem. Depois passam ao cultivo e aqui deveriam ter dado o salto para a cronologia que nos interessa - cultivo no Brasil, no século XVI e XVII, em economia de plantação, com recurso a mão de obra escravizada. Assim, entravam no tema e podiam explicar os conceitos de capitalismo comercial e tráfico de mão de obra escravizada a partir do cultivo, transporte e comercialização do cacau. Relativamente ao triângulo comercial, por exemplo, este aspeto foi bem conseguido. Quanto às imagens, foram muito bem escolhidas, mas podiam ter entrado no slide sobre a origem do cacau (astecas, no séc. X) e no do contacto dos europeus com a planta (Cortez, no séc. XVI), deste modo ficavam integradas nos temas, dando-lhes força. Quem assiste registaria na memória a origem do cultivo e transformação da planta com os astecas, e a importância dos espanhóis no primeiro contacto com o cacau e na difusão do consumo do chocolate pela Europa. Colocando as imagens no final parece que são uma adenda.

Podiam ter referido o padre António Vieira quando falaram da mão de obra escravizada, do palácio de Queluz para referir os hábitos de consumo de chocolate das cortes europeias e... a imagem de D. João V a beber chocolate! (Na verdade, não seria D. João V, mas a imagem era relevante para o tema e era referida no vosso texto. Espreitem aqui:

https://baroqueart.museumwnf.org/database_item.php?id=object:BAR;pt:Mus11_A:29;pt)

Nota-se alguma dificuldade na escrita e desenvolvimento de argumentos. Temos de treinar este aspeto com regularidade. Continuação de bom trabalho!

Tabaco

A planta do tabaco espalhou-se por toda a América com as migrações dos povos ameríndios;

No século XVI o tabaco era considerado um medicamento fitoterápico que era um remédio bastante caro;

Em 1674 o comércio do tabaco mudou quando o estado estabeleceu um monopólio que iria durar até 1691;

O tabaco foi importante na colonização devido à questão econômica;

Não havia a existência de um comércio regular de tabaco antes da última década do séc. XVI.

Em 1640 houve uma grave depressão do tabaco;

O tabaco era um grande foco para parte das lutas políticas

Comércio triangular

O comércio triangular é um comércio organizado em três portos ou regiões

Com a chegada dos Ingleses à América do Norte no século XVII, realizou-se um projeto colonial muito diferente do que foi criado pelos Ibéricos.

O comércio triangular proporcionou o desenvolvimento de muitas estruturas, como estradas, linhas férreas que foram feitas com a mão de obra escrava



Comércio triangular



Continentes do comércio triangular

Escravidura

Os escravos eram pessoas que não tinham liberdade e estavam submetidos a vontade de uma pessoa;

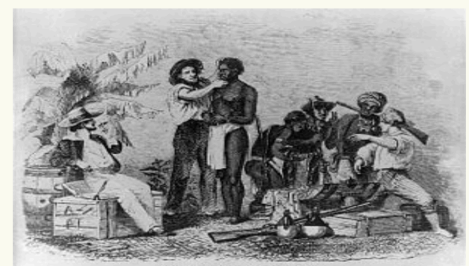
Era em África onde acontecia a troca de escravos por produtos como armas de fogo, algodão e etc;

O colonialismo levou a discriminação, ao racismo a xenofobia e a até hoje ainda acontece;

A escravatura está relacionada com as guerras e conquistas de territórios, onde os povos derrotados são submetidos ao trabalho forçado pelos vencedores



Escravidura no séc XVI



Comércio de pessoas escravizadas

O tabaco no Brasil

O tabaco começou a ser produzido no Nordeste Brasil na Bahia antes de ser produzido na Europa;

O tabaco em 1700 era produzido principalmente no Brasil e nas colônias da Virgínia;

No século XIX, as regiões produtoras mais importantes passaram a ser, a Bahia, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

A região produtora mais importante foi localizada entre Salvador e Recife;



Produção do tabaco



Folha de tabaco

O tabaco na Europa

Em 1592 a ilha Trinidad foi colonizada pelos espanhóis onde os navios ingleses iriam fazer escala para negociar o tabaco com os ameríndios locais;

No início do século XVI, o tabaco foi levado pelos espanhóis para a Europa, onde se tornou muito popular sob a forma mascada e sob a forma de rapé

Comparando com os ameríndios, os espanhóis curavam o tabaco de uma forma mais complexa.

Para conter o contrabando, as autoridades espanholas indicaram que o tabaco era uma mercadoria que necessitava de especial atenção.



Pessoas da Nobreza a fumar



Ilha de Trinidad no mapa

O tabaco na Europa

Os navios ingleses interessaram-se bastante no tabaco devido ao alto preço o que fez com que começassem a fazer contrabando;

Houve um pico no comércio em 1612 e só os Holandeses continuaram a fazer contrabando do tabaco.

Em 1660 e 1663 pela lei da Navegação os Holandeses foram excluídos do comércio com as colônias

A complexidade da cura do tabaco espanhola fez com que o tabaco tivesse um sabor e aparência diferente



Contrabandistas ingleses



Cura do tabaco

Alguns tipos de tabaco

- Charuto
- Cachimbo
- Cigarro
- Rapé



Charuto



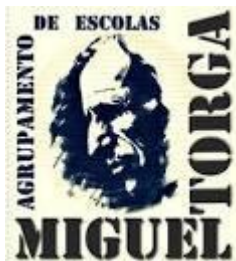
Cachimbo



Cigarro



Rapé



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Turma: 11º

Disciplina: História A

Domínio (AE): A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais.

Subdomínio (AE): Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII.

Aprendizagens Essenciais:

Relacionar o equilíbrio político internacional com o domínio de espaços coloniais, reconhecendo, nas práticas mercantilistas, modos de afirmação das economias nacionais;

Enquadrar o arranque industrial ocorrido em Inglaterra na transformação das estruturas económicas;

Interpretar as políticas económicas portuguesas no contexto do espaço euro-atlântico;

Enquadrar a política económica e social pombalina na prosperidade comercial de finais do século XVIII;

Identificar/aplicar os conceitos: capitalismo comercial; protecionismo; mercantilismo; balança comercial; exclusivo colonial; companhia monopolista; comércio triangular; tráfico negreiro; manufatura; bolsa de valores; mercado nacional; revolução industrial.

DESCRIÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO

Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

Grupo 4 (tabaco)

Classificação: 13.

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
A. Argumentação	Manifestam dificuldades em distinguir entre informação relevante e informação acessória. 10	Sem dificuldade na identificação de tópicos relevantes, mas a informação selecionada é incoerente e os argumentos do texto não são claros. 20	A informação selecionada está incompleta, apesar de os argumentos serem claros e perceptíveis. 25	A informação selecionada está completa, os argumentos estão claramente organizados, são relevantes e perceptíveis. 30
B. Conceitos/ Linguagem da disciplina	Não referem conceitos da disciplina. Não utilizam a linguagem científica própria da disciplina. 5	Referem e articulam corretamente apenas um conceito relevante para a exposição oral ou referem os conceitos, mas não os articulam com o produto. São inconsistentes no uso da linguagem científica própria da disciplina. 20	Referem e articulam corretamente dois conceitos relevantes e usam de modo sistemático e correto a linguagem da disciplina. 25	Referem e articulam três ou mais conceitos relevantes de modo bem integrado, assim como recorrem à linguagem da disciplina, demonstrando dominá-la. 30
C. Marcadores geográficos	Não usam marcadores geográficos.	Usam marcadores geográficos de modo incompleto ou incoerente.	Usam marcadores geográficos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central do texto.	Usam marcadores geográficos articulados com os argumentos centrais (locais de produção, transformação e consumo do produto, e origem de mão-de-obra).

	0	20	25	30
D. Marcadores cronológicos	Manifestam dificuldades em identificar e selecionar marcadores temporais relevantes para a argumentação central. 10	Usam marcadores cronológicos de modo incompleto ou incoerente. 20	Usam marcadores cronológicos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central. 25	Usam marcadores cronológicos articulados com os argumentos centrais (ciclos produtivos; tendências seculares). 30
E. Documentos visuais	Não usam imagens, ou usam apenas uma sem a integrar na apresentação. 0	Usam apenas uma imagem bem integrada na apresentação, ou duas mas não as integram ou não explicam a sua relevância para o tema. 10	Usam duas imagens, mas quando as referem são meramente descritivos e/ ou não legendam as imagens e/ ou as imagens não valorizam as ideias expostas. 20	Usam duas ou mais imagens bem integradas na apresentação, e bem legendadas, valorizando as ideias expostas. 30
F. Apresentação	Lêem a apresentação, têm quebras no discurso e as passagens entre membros ou partes não são suaves. 5	Lêem a apresentação, mas a leitura é clara, bem ensaiada e as transições são suaves. 10	Não lêem ou recorrem de modo minoritário à leitura, e a apresentação tem algumas quebras de ritmo e de passagem entre membros ou partes. 20	Não lêem a apresentação, o discurso é claro, inteligível, seguro e com harmonia entre todas as partes ou membros. 30
G. Postura	Os membros do grupo não adoptam uma postura ativa e participativa (estão encostados, não estão a acompanhar os colegas). 0	Apenas um dos elementos do grupo apresenta uma boa postura e atitude ativa e participativa. 10	Apenas dois ou três elementos do grupo apresentam uma postura correta e atitude ativa e participativa. 15	Os membros do grupo adoptam todos uma postura correta e ativa, demonstrando grande envolvimento e empenho na apresentação. 20
TOTAL	10	60	40	20

Comentário:

O grupo demonstrou uma postura correta durante a apresentação. Alguns membros recorreram à leitura e a apresentação teve desequilíbrios pontuais, o que pode ser melhorado com tempo e treino.

O título da vossa apresentação é diferente do do projeto. Fiquei na dúvida se era intencional e, se sim, qual era a intenção.

Colheram informação do artigo historiográfico que leram, o que é muito positivo, mas a informação colhida nem sempre é relevante ou está incompleta. Vejam por exemplo, o primeiro slide. Alguma da informação não é compreensível (que Estado estabeleceu o monopólio que iria durar até 1691? Porque é que isto é importante?) e outra podia estar ordenada de modo a ajudar quem assiste a compreender os vossos argumentos. Este slide parece ser uma introdução, na qual vocês referem a passagem do tabaco de produto fitoterápico, no século XVI, na Europa, para produto de crescente importância económica no comércio colonial, no século XVII. Esta mudança faz com que o tabaco seja foco da atenção de alguns Estados europeus e que desempenhe um papel importante na colonização da América, sobretudo, no caso das colónias inglesas.

Referem os conceitos históricos que estamos a estudar, mas a articulação destes e a sua relação com o tabaco nem sempre é clara. No caso do comércio triangular tenham em atenção o anacronismo (<https://dicionario.priberam.org/anacronismo>), estradas e linhas férreas vão surgir mais tarde. Nesta fase inicial do colonialismo e do capitalismo comercial, os estabelecimentos coloniais eram sobretudo costeiros (na costa) e as principais redes de

comunicação eram fluviais e marítimas. As linhas férreas são filhas da Revolução Industrial e da época do capitalismo industrial, que se desenvolve a partir do século XIX.

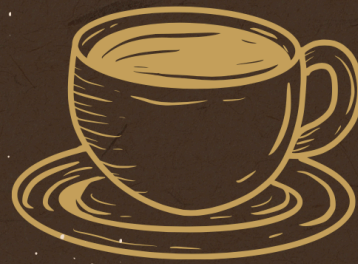
O cuidado com a linguagem é muito apreciado! Referem “pessoas escravizadas” e introduzem uma crítica contemporânea ao tráfico de pessoas escravizadas e ao colonialismo. Cuidado, porque o modo como definem a escravatura não é específico da época que estudamos. A mesma prática existia na Grécia antiga, em civilizações do continente asiático, africano e até americano. O que é novo é a escala (a quantidade de pessoas escravizadas) e a integração desta prática no circuito comercial atlântico, facto que estará na base da acumulação de capitais que estimula o desenvolvimento do capitalismo comercial.

Depois de referirem o comércio triangular e o tráfico de pessoas escravizadas regressam à introdução deste produto na Europa, à difusão de hábitos de consumo e alguns dados sobre o comércio. Esta informação é muito importante, merecia estar mais trabalhada.

A apresentação foi muito rica em imagens, quase todas bem escolhidas. Demonstram compreender bem a utilidade de fontes iconográficas para ilustrar argumentos. Faltou algum rigor nas legendas.

De modo geral, o resultado do vosso trabalho é muito positivo. Talvez mais tempo dispendido na preparação da apresentação pudesse ter levado a um salto qualitativo.

Continuação de bom trabalho!



História

ORIGEM DO PRODUTO

Nome científico

Cafeeiro (Coffea sp.)

Origem geográfica da planta

A planta tem origem nas terras altas da Etiópia

Cronologia de chegada ao continente europeu

O café foi introduzido na Europa em 1615 através de Veneza. Em Londres, foi aberto o primeiro café documentado entre 1652~1654.

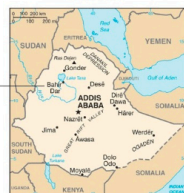


Continente Africano



Etiópi, localização

Etiópia



SupORTE Geográfico



café, planta

CULTIVO DA PLANTA

Áreas geográficas de cultivo

Companhia Holandesa das Índias Orientais (voc) - Java, Indonésia, Ásia.

Companhia Holandesa das Índias Orientais (voc) - Suriname, América do Sul.

França - Ilha da Reunião, África.

França - Caribe, América Central.

Inglaterra - Jamaica, Caribe, América Central.

Cronologia

1669

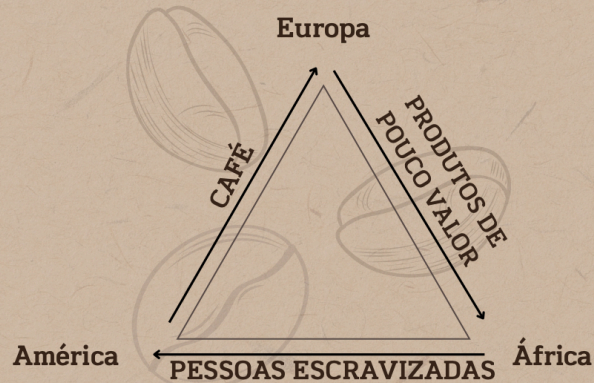
1712

1715

1720

1730

Comércio triangular



"O sucesso da colônia estava nos baixos custos de produção - alcançados principalmente pela importação de mão de obra escrava africana."

CULTIVO



Plantações no Brasil século XIX



CONSUMO

Áreas geográficas de consumo

os cafés eram locais de socialização, de jogos e de grandes oportunidades económicas. os mais famosos situavam-se em Londres, Paris, capitais e arredores.

Grupos sociais / hábitos de consumo

O café era uma bebida para os homens e para as mulheres era bem visto beberem chá/chocolate. Sendo assim as mulheres que consumiam café bebiam-no em privado. Havia uma especialidade chamada café au lait muito apreciada em França. O café foi introduzido nos países baixos sem distinção e por isso mulher e homem o consumiam.

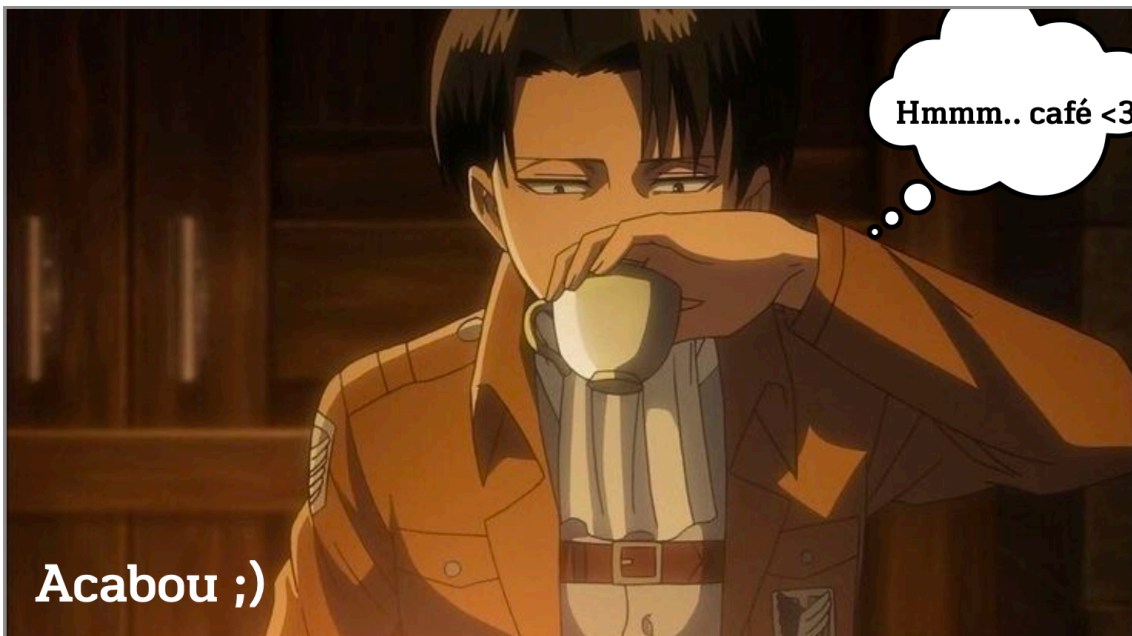


Café Globo
Comércio no início do século XX

Petição de mulheres inglesas contra o café

THE
WOMEN'S
PETITION
AGAINST
COFFEE.
REPRESENTING
TO
PUBLIC CONSIDERATION
THE
Grand INCONVENIENCIES accruing
to their SEX from the Excessive
Use of that Drying, Enfeebling
LIQUOR.
Presented to the Right Honorable the
Keepers of the Liberty of VENUS.
By a Well-willer
London, Printed 1674.

Século XVII



Acabou ;)



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Turma: 11º

Disciplina: História A

Domínio (AE): A Europa nos séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais.

Subdomínio (AE): Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII.

DESCRITORES DE AVALIAÇÃO DE APRESENTAÇÃO

Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

Grupo 5 (café)

Classificação: 18 valores.

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
A. Argumentação	Manifestam dificuldades em distinguir entre informação relevante e informação acessória. 10	Sem dificuldade na identificação de tópicos relevantes, mas a informação selecionada é incoerente e os argumentos do texto não são claros. 20	A informação selecionada está incompleta, apesar de os argumentos serem claros e perceptíveis. 25	A informação selecionada está completa, os argumentos estão claramente organizados, são relevantes e perceptíveis. 30
B. Conceitos/ Linguagem da disciplina	Não referem conceitos da disciplina. Não utilizam a linguagem científica própria da disciplina. 5	Referem e articulam corretamente apenas um conceito relevante para a exposição oral ou referem os conceitos, mas não os articulam com o produto. São inconsistentes no uso da linguagem científica própria da disciplina. 20	Referem e articulam corretamente dois conceitos relevantes e usam de modo sistemático e correto a linguagem da disciplina. 25	Referem e articulam três ou mais conceitos relevantes de modo bem integrado, assim como recorrem à linguagem da disciplina, demonstrando dominá-la. 30
C. Marcadores geográficos	Não usam marcadores geográficos. 0	Usam marcadores geográficos de modo incompleto ou incoerente. 20	Usam marcadores geográficos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central do texto. 25	Usam marcadores geográficos articulados com os argumentos centrais (loais de produção, transformação e consumo do produto, e origem de mão-de-obra). 30
D. Marcadores cronológicos	Manifestam dificuldades em identificar e selecionar marcadores temporais relevantes para a argumentação central. 10	Usam marcadores cronológicos de modo incompleto ou incoerente. 20	Usam marcadores cronológicos de modo coerente, mas incompleto para a argumentação central. 25	Usam marcadores cronológicos articulados com os argumentos centrais (ciclos produtivos; tendências seculares). 30
E. Documentos visuais	Não usam imagens, ou usam apenas uma sem a integrar na apresentação. 0	Usam apenas uma imagem bem integrada na apresentação, ou duas mas não as integram ou não explicam a sua relevância para o tema. 20	Usam duas imagens, mas quando as referem são meramente descritivos e/ ou não legendam as imagens e/ ou as imagens não valorizam as ideias expostas. 25	Usam duas ou mais imagens bem integradas na apresentação, e bem legendadas, valorizando as ideias expostas. 30

	0	10	20	30
F. Apresentação	Lêem a apresentação, têm quebras no discurso e as passagens entre membros ou partes não são suaves. 5	Lêem a apresentação, mas a leitura é clara, bem ensaiada e as transições são suaves. 10	Não lêem ou recorrem de modo minoritário à leitura, e a apresentação tem algumas quebras de ritmo e de passagem entre membros ou partes. 20	Não lêem a apresentação, o discurso é claro, inteligível, seguro e com harmonia entre todas as partes ou membros. 30
G. Postura	Os membros do grupo não adoptam uma postura ativa e participativa (estão encostados, não estão a acompanhar os colegas). 0	Apenas um dos elementos do grupo apresenta uma boa postura e atitude ativa e participativa. 10	Apenas dois ou três elementos do grupo apresentam uma postura correta e atitude ativa e participativa. 15	Os membros do grupo adoptam todos uma postura correta e ativa, demonstrando grande envolvimento e empenho na apresentação. 20
TOTAL			70	110

Comentário:

O grupo está de parabéns! Há algumas observações de rigor a ter em conta, mas são muitos os aspetos excelentes que demonstram domínio sobre o tema e tempo dispendido a processar a informação.

Os slides são muito bonitos, limpos, bem estruturados. A organização que escolheram segue a proposta de investigação que tinham no guião e o resultado é bastante coerente. Os slides não têm informação excessiva e durante a apresentação não se limitaram a reproduzir o que estava projetado. Excelente!

Recorreram a imagens e documentos históricos (foram o único grupo que introduziu um documento) de modo pertinente, ou seja, estes recursos acrescentam informação e valorizam a apresentação. Faltou algum rigor nas legendas.

Detalhes que merecem cuidado: os cafés não podem ser considerados áreas geográficas de consumo. Aqui pensamos em países, continentes. Os cafés podiam ter entrado no mesmo slide, e bem, como locais de consumo na Europa, referindo o seu papel enquanto centro de sociabilização como fazem. Aqui poderiam ter introduzido um marcador cronológico, para relembrar a assistência de quando é que o café se difundiu pela Europa.

Excelente integração do café nos circuitos do comércio triangular e nas lógicas de acumulação capitalista do capitalismo comercial, dos séculos XVII e XVIII. Aplausos para a citação incluída, falta-lhe apenas a identificação da fonte.

E obrigada pela viagem à cultura de animé: em Paradis a humanidade não conhecia o café. Era uma economia pré-capitalista :)

Continuação de bom trabalho!

A.1.8 MAPA DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS E POSTERIORES

Pioneiro na abertura do comércio atlântico com o oriente e hegemónico na primeira metade do séc. XVI		Transformou-se numa grande potência naval, destacando-se na 2ª metade do séc. XVI, com a sua 'invencível armada', sobretudo, devido ao ouro e prata retirados do Novo Mundo		Suplantou as hegemónias anteriores, conquistando posições na Ásia, África e América, constituindo-se assim na principal potência marítima comercial durante quase todo o séc. XVII.		Dois outros países destacaram-se neste domínio do comércio marítimo euro-atlântico da época Moderna.		Destes dois, o país que dominou os mares no séc. XVIII e viria a liderar a revolução industrial no séc. XIX.		Define monopólio no contexto dos impérios marítimos da época Moderna ou escreve uma frase aplicando o conceito no mesmo contexto.		Explica o que entendes por 'comércio triangular' atlântico, no contexto dos impérios marítimos europeus da época Moderna.		Reflete acerca do problema-desafio do projeto <i>Da terra para o banco</i> . Os primeiros produtos globais e propõe uma relação entre os produtos - cana de açúcar, cacau, café, tabaco ou algodão -, o globo e a imagem do Pde. António Vieira grafitada.	
08NOV	14DEZ	08NOV	14DEZ	08NOV	14DEZ	08NOV	14DEZ	08NOV	14DEZ	08NOV	14DEZ	08NOV	14DEZ	08NOV	14DEZ
Portugal	Portugal	Espanha	Holanda	Inglatera	Inglatera	Inglatera e França	Inglatera e França	Inglatera	Inglatera	-	O monopólio dos impérios marítimos consistia na liberdade de outras potências europeias realizar as suas trocas comerciais, dito assim que "o mar é de todos" (Mare Liberum).	-	As trocas comerciais desiguais entre Europa, América e África onde a América e África exportava produtos para a Europa obter lucro.	-	-
Cristóvão Colombo		Portugal		Portugal		França e Itália		Portugal		Comércio		-		-	
Cristóvão Colombo	Portugal	Portugal	Espanha	Portugal	Holanda	França e América	França e Inglaterra	América	Inglatera	Comércio.	-	Comércio triangular é o comércio organizado entre 3 pontos ou regiões: Europa, América e África.	O comércio triangular é as trocas comerciais que ocorriam entre a África, América e Europa. Da África vinham os escravos, da América vinha a matéria-prima e a Europa era onde era consumido essas matérias primas. Os escravos vinham de África porque eram eles que trabalhavam na agricultura dessas matérias primas.	-	O cacau era plantado na América central e no sul.
Portugal	Portugal	Espanha	Espanha	Inglatera	Holanda	Inglatera e França	Inglatera e França	Inglatera	Inglatera	Monopólio no contexto dos impérios marítimos, era o domínio de territórios oceânicos (zonas ou partes dos oceanos) decididos por acordos ou tratados entre países.	O monopólio no contexto dos impérios marítimos da época moderna era o domínio dos territórios das colónias, e principalmente do comércio e dos oceanos.	O comércio triangular era o comércio entre a Europa, a América e África que nos mapas, as rotas entre os três formavam um triângulo.	O comércio triangular é as trocas comerciais que ocorriam entre a África, América e Europa. Da África vinham os escravos, da América vinha a matéria-prima e a Europa era onde era consumido essas matérias primas. Os escravos vinham de África porque eram eles que trabalhavam na agricultura dessas matérias primas.	Todos os produtos estão relacionados com a colonização e os descobrimentos, e também o globo e a estátua do Padre António Vieira, daí a estátua ter sido vandalizada, pois está relacionada com épocas históricas em que muitas pessoas sofreram e foram escravizadas.	Este projeto consistiu no uso de trabalhos em grupo e o uso de produtos para podermos entender todo o comércio feito nos séculos XVI, XVII e XVIII. Todo este comércio fez o mundo mudar e acelerar, levando no futuro até a uma revolução industrial. Os produtos cana de açúcar, cacau, café, tabaco e algodão, estão relacionados com o comércio triangular, entre a América e África, as colónias, e a Europa, onde estavam as metrópoles. O globo representa a unificação do mundo e a estátua do Padre António Vieira grafitada representa a revolta das pessoas ao relembrar acontecimentos passados como a escravatura.
Japão	Holanda	Portugal	Holanda (VOC)	Portugal	-	Itália e França	Portugal e Espanha	Portugal e Espanha	Inglatera	-	O monopólio no contexto marítimo é que, por exemplo, Holanda começa a controlar o comércio, as entradas e saídas.	O comércio triangular era quando três países totalmente diferentes e com produtos distintos começavam a fazer "trocas" entre si.	O que eu entendo como comércio triangular era sobre fazer vendas entre três continentes que faziam comércio entre eles e com isso alguns continentes ficavam mais favorecidos do que outros.	-	A relação entre o banco com os produtos é que os países conseguiram aumentar a sua economia e isso ajudou muito os bancos. Começaram a usar muito a estratégia de monopólio e o capitalismo para com isso aumentarem a sua economia e também o valor do produto (quanto mais ele fosse transformado mais caro é). E associando isto tudo com o Padre António Vieira é que a estátua pode ter vários significados, alguns podem ser bons e outros maus. Como por exemplo o padre querer proteger os direitos dos índios pode ser visto de diferentes maneiras, um deles é querer venerizar os portugueses pelos descobrimentos e tudo de mal que eles fizeram às pessoas escravizadas e certo é que ele queria mesmo ajudá-los.
Portugal		Espanha		Inglatera		-		-		-		O comércio triangular é a América do norte, Brasil e África.		-	
Portugal	Portugal	Espanha	Espanha	Inglatera	Inglatera	-	Portugal e Espanha	-	Holanda e Inglaterra	-	O monopólio era conceito das trocas comerciais, só um país é que podia ter tal produto, por exemplo, só Portugal podia ter o tabaco e por aí vai.	O comércio triangular divide-se em três portos e regiões: América do norte, Brasil, África.	O comércio triangular eram trocas de mercados ia entre a América, Europa e África.	-	Estes produtos eram todos feitos em sítios diferentes, por isso aconteciam trocas, por exemplo, tabaco por café, algodão por café e etc...
Portugal	Portugal	Portugal	Espanha	Portugal	Holanda	Inglatera e França	Inglatera e França	Inglatera	Inglatera	-	-	(desenha triângulo com América; Europa; Ásia/ África nos vértices)	Comércio triangular significa as trocas comerciais entre 3 continentes: Europa, África e América.	Antigamente os pagamentos/ trocas eram feitos com esses produtos pois as moedas e o dinheiro ainda estavam na fase inicial de circulação. Já na época moderna e no quotidiano continuavam a existir trocas comerciais, sim, mas no geral o produto que mais circulava era o dinheiro. O globo representa a globalização e as rotas feitas na época mencionada.	O cacau era maioritariamente plantado na América do sul e América central, era plantado por pessoas escravizadas vindas de África e na Europa esta matéria prima era transformada e aromatizada com especiarias como anis, canela e baunilha. Os espanhóis por exemplo, consumiam esta bebida quente.
Cristóvão Colombo	Portugal	Portugal	Espanha	Portugal	Holanda	França e Itália	França e Inglaterra	Portugal	Inglatera	-	O mar foi dos principais meios utilizados pelos povos pioneiros e os demais para conquistar territórios, exportar e importar riquezas.	-	Movimento comercial interdependente entre três continentes: Europa, África e América.	-	-
Portugal	Portugal	-	Espanha	Portugal	Holanda	Portugal e Espanha	França e Inglaterra	Inglatera	Inglatera	-	Os países tentavam conquistar mais territórios e ganhar mais riquezas.	-	Os impérios europeus faziam trocas com as colónias africanas e com as colónias americanas. Das colónias africanas vinham as pessoas escravizadas. Das colónias americanas vinham os produtos semi fabricados, que iam para a Europa que acabavam de ser fabricados (exemplo: a cana de açúcar).	-	Os produtos eram produzidos nas colónias, muitos deles eram fabricados no continente europeu, visto que das colónias só vinha a matéria prima. Os impérios tentaram realizar mais exportações para conseguirem lucrar mais e depender menos do exterior. O Padre António Vieira queria a independência dos índios.
-	Portugal	-	Holanda	-	-	Inglatera e França	Inglatera e França	Inglatera	Inglatera	-	-	-	Comércio triangular eram as trocas comerciais entre três países que eram dependentes uns dos outros.	Colonização	A relação entre estes produtos eram as pessoas escravizadas, tal como é presente na imagem do Padre António Vieira que estava com os meninos, índios, contra a escravidão, defendendo a liberdade.
Portugal	Portugal	Espanha	Espanha	Inglatera	Holanda	-	França e Inglaterra	-	Inglatera	-	O monopólio é quando só uma empresa tem o direito de fornecer os produtos.	O comércio triangular divide-se em três regiões ou portos, América do norte, Brasil e África.	O comércio triangular é o comércio entre três continentes, Europa, América e África.	-	-
Japão	Portugal	Portugal	Inglatera	-	Holanda	-	Portugal e Espanha	-	Inglatera e França	-	O contexto do monopólio no contexto dos impérios marítimos da época moderna era tentar angariar o máximo de riquezas.	-	Entendia-se como uma economia subsistente, onde a economia era dependente de todos os outros países. Neste comércio triangular eram transportados produtos.	-	Padre António Vieira defendia os índios. Estes produtos podiam ser usados como moeda de troca.
-	Portugal	-	Holanda	-	-	Inglatera e França	Inglatera e França	Inglatera	Inglatera	-	Monopólio comercial.	-	O comércio triangular consiste em trocas interdependentes entre a Europa, África e América. A Europa dava produtos de pouco valor a África em troca de pessoas escravizadas, as pessoas escravizadas eram transportadas em navios negreiros para as colónias na América onde trabalhavam, depois o produto produzido ia para a Europa.	-	Os produtos (cana de açúcar, cacau, café, tabaco e algodão) eram produzidos na América, produzidos pela mão de obra escrava africana. Pde. António Vieira defendia a liberdade das pessoas escravizadas, era contra a escravatura.
Portugal	Portugal	Espanha	Holanda	Inglatera	-	-	Inglatera e França	-	Inglatera	-	O monopólio é quando apenas uma empresa tem o direito de fornecer o produto.	O comércio triangular divide-se em três portos e regiões: América do norte, África e Brasil.	O comércio triangular é organizado em três pontos ou regiões, onde ocorrem trocas comerciais.	-	-
-	Portugal	Portugal	Espanha	-	Holanda	-	França e Inglaterra	-	Inglatera	-	-	-	Comércio entre a Europa, a América e a Ásia.	-	-
Cristóvão Colombo	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Holanda	França e América	Espanha e Inglaterra	América	Inglatera	Comércio	Para aumentar o seu império.	É o comércio organizado entre três pontos ou regiões: Europa, África, América.	Portugal recebe escravos de África e dá os escravos ao Brasil, e o Brasil dá o açúcar a Portugal.	-	A cana-de-açúcar veio da Ásia, foi trabalhada no Brasil, e depois transportada por Portugal para vender.
Portugal	Portugal e Espanha	Espanha	Inglatera	Portugal	Inglatera	Inglatera	Holanda	Inglatera	Inglatera	Monopólio neste contexto é as rotas comerciais que cada país tinha ou adquiria e os produtos que transacionavam.	Monopólio no contexto dos impérios marítimos da época moderna é a quantidade de territórios conquistados e as rotas comerciais que por elas passavam pertencendo ao país que os conquistou.	O comércio triangular atlântico é a ligação entre as Américas, Europa e África.	O comércio triangular são as trocas comerciais desenvolvidas entre África, Europa e América, entre os séc. XVI-XVII.	A relação entre estes objetos é de conhecimento do mundo e crescimento com a superação de novos problemas trazidos pela globalização.	Todos estes produtos e a imagem de António Vieira refletem as primeiras trocas globais (globalização) de produtos comercializados internacionalmente, detendo grande valor económico, gerando fortunas. Para atender à grande procura mundial teve de haver mão de obra escravizada para dar grandes produções e grandes lucros, porque o escravo não era pago. A imagem de António Vieira grafitada representa o protesto contra o colonialismo português e contra a escravização de pessoas utilizadas nas colónias.

A.1.9 QUESTIONÁRIO DE AUTO E HETEROAVALIAÇÃO

Auto Avaliação - Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

Chegámos ao fim do nosso projeto. Estão todos de parabéns pelos resultados positivos
Agora vão refletir sobre o que fizeram, o que correu bem, o que pode ser melhorado.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Número de aluna/o *

2. O guião do projeto era claro? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit Nada

3. Esclareceste, com a professora, dúvidas que tiveste sobre o guião? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Sem Nunca

4. Esclareceste, com o grupo, dúvidas que tiveste sobre o guião? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Sem Nunca

5. Consultaste, individualmente ou em grupo, o guião ao longo do projeto? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Con. Nunca

6. Se respondeste "nunca", explica porquê.

7. O grupo cumpriu o que era proposto? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Tod: Nenhuma tarefa

8. Quais destas tarefas cumpriram? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Leitura do artigo
- Ficha de leitura
- Verificação de necessidades de informação
- Pesquisa de informação complementar
- Pesquisa e seleção de imagens
- Pesquisa e seleção de documentos históricos
- Escrita de texto síntese
- Preparação de apresentação
- Formato pequeno
- Relatório de grupo
- Outra: _____

9. Quais destas tarefas cumpriram atempadamente? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Leitura do artigo
- Ficha de leitura
- Verificação de necessidades de informação
- Pesquisa de informação complementar
- Pesquisa e seleção de imagens
- Pesquisa e seleção de documentos históricos
- Escrita de texto síntese
- Preparação de apresentação
- Formato pequeno
- Relatório de grupo
- Outra: _____

10. Das tarefas cumpridas, quais foram as mais difíceis? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Leitura do artigo
- Ficha de leitura
- Verificação de necessidades de informação
- Pesquisa de informação complementar
- Pesquisa e seleção de imagens
- Pesquisa e seleção de documentos históricos
- Escrita de texto síntese
- Preparação de apresentação
- Formato pequeno
- Relatório de grupo
- Outra: _____

11. Explica as dificuldades concretas que tiveste. *

12. Como é que ultrapassaste as dificuldades? *

13. Em quais destes aspetos sentes maior dificuldade, na disciplina de História? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Na leitura e compreensão de textos
- Na identificação de informação relevante
- Na escrita e desenvolvimento de ideias
- No recurso às fontes para sustentar argumentos
- Na exposição oral
- Outra: _____

Atitudes e comportamentos

14. Como avalias o teu grau de empenho neste projeto? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Estiv _____ Nunca/ quase nada/ nada/ pouco/ nada/ empenhei

15. Como avalias a tua motivação em relação a este projeto? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Ado _____ Não me senti nada motivada/o

16. Como avalias a tua motivação em relação à disciplina de Historia? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Ado Não me sinto nada motivada/o

17. Quais destes comportamentos e atitudes te caracterizam na disciplina de Historia? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Estou sempre atenta/o
- Faço apontamentos sem precisar dessa indicação
- Esclareço as minhas dúvidas
- Intervenho com frequência
- Consulto toda a informação ao meu dispor antes de pedir ajuda
- Sou ativa/o no procura de soluções para as minhas dificuldades
- Outra: _____

Avalia a tua prestação

18. Tendo em conta o feedback que recebeste em aula ou por escrito, os progressos que fizeste para melhorar o trabalho, a tua atitude perante a proposta e os resultados obtidos, que classificação te atribuis (de 1 a 20)?

19. Faz um comentário de apoio à classificação que atribuíste à professora (aspetos positivo e aspetos a melhorar).

Avaliação da proposta de projeto

20. Gostaste da proposta? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit Nada

21. Escolhe três adjetivos que descrevam a tua opinião sobre o projeto. *

22. Facilitou a aprendizagem do tema "Triunfo do Estado e dinâmicas económicas do séc. XVII-XVIII?"

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit Nada

23. Se respondeste pouco ou nada (4 ou 5), porque achas que assim foi?

24. Indica, pelo menos, três conceitos históricos que estudaste. *

25. Pensas que estás hoje mais informada/o para participar num debate sobre o tráfico de pessoas escravizadas?

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Bast Nem mais, nem menos. Na mesma

26. O projeto e o tema que estudaste tem relação com o presente? Justifica a tua resposta. *

27. O que pode a professora fazer para melhorar a proposta do projeto, no futuro? *

Avaliação da professora

28. A professora foi esclarecedora? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit Nada

29. Se respondeste pouco ou nada (4 ou 5), explica porque achas que não e sugere melhorias

30. A professora mostrou-se disponível para ajudar os alunos? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit Nada

31. Se respondeste pouco ou nada (4 ou 5), explica porque achas que não e sugere melhorias

32. As aulas de exposição da matéria foram úteis para a compreensão do tema de estudo? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Muit Nada

33. Que atividades gostavas de desenvolver nas aulas?

34. Na escala de 1 a 20, como avalias a professora? *

35. Faz um comentário de apoio à classificação que atribuíste à professora (aspetos positivos e aspetos a melhorar).

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A.1.10 MAPA DE AUTO E HETEROAVALIAÇÃO DE PROJETO

O gênero do projeto era claro? (Mais 1 - 5 Nada)	Envolvimento, com a professora, dividido que vivesse sobre o geral? (Sempre 1 - 5 Nunca)	Envolvimento, com o grupo, dividido que vivesse sobre o geral? (Sempre 1 - 5 Nunca)	Consultante, individualmente em um grupo, o gênero ao longo do projeto? (Constantemente 1 - 5 Nunca)	Se respondete "nem nunca", explica porquê.	O grupo completo e que era proposto? (Todas as tarefas 1 - 5 Nenhuma tarefa)	Quais destas tarefas compretem?	Quais destas tarefas compretem empontamento?	Das tarefas compreidas, quais foram as mais difíceis?	Explica as dificuldades concretas que tiveram.	Como é que ultrapagaram as dificuldades?	Em quais destes aspetos sentem maior dificuldade, na disciplina de História?	Como avalia o seu grau de envolvimento neste projeto? (Estava sempre altamente envolvido/a e comprometido/a 1 - 5 Nunca me envolvi nem comprometi)	Como avalia a sua motivação em relação a esta disciplina? (Adoráv/fiz-lo 1 - 5 Não me motiva nada)	Como avalia a sua motivação em relação a disciplina de História? (Adoráv a disciplina 1 - 5 Não me motiva nada)	Quais destas competências e atitudes se consideram os pontos de maior dificuldade?	Tendo em conta o feedback que recebeu em aula ou por escrito, os progressos que fizesse para melhorar o trabalho, a sua atitude perante a proposta e os resultados obtidos, que classificação lhe atribuiu (de 1 a 20)?	Faz um comentário de apoio à classificação que atribuiu à professora (aspetos positivos e aspetos a melhorar).	Costante da proposta? (Mais 1 - 5 Nada)	Escolhe três adjetivos que descrevam a sua opinião sobre o projeto.	Facilites a apresentação da tema "Triângulo do Estado e dinâmicas económicas do séc. XVII XVIII" (Mais 1 - 5 Nada)	Se respondete pouco ou nada (4 ou 5), explique porque acha que não se envolveu muito.	Balica, pelo menos, três conceitos históricos que estudaram.	Pensas que está hoje mais informado/a para participar num debate sobre o triângulo de pessoas escravizadas? (Mais 1 - 5 Não mais, nem menos. Na mesma)	O projeto e o tema que estudaram tem relação com o presente? Justifica a tua resposta.	O que pode a professora fazer para melhorar a proposta do projeto, no futuro?	A professora fez esclarecedora? (Mais 1 - 5 Nada)	Se respondete pouco ou nada (4 ou 5), explica porque acha que não se envolveu muito.	A professora mostrou-se disponível com os alunos?	Se respondete pouco ou nada (4 ou 5), explica porque acha que não se envolveu muito.	As aulas de exposição de matérias foram úteis para a compreensão do tema do estudo? (Mais 1 - 5 Nada)	Que atividades gostava de desenvolver em aulas?	No escala de 1 a 20, como avalia a professora?	Faz um comentário de apoio à classificação que atribuiu à professora (aspetos positivos e aspetos a melhorar).		
3	3	1	1	1	2	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Escrita de texto síntese, Preparação de apresentação	Leitura do artigo	Lendo	Na leitura e compreensão de textos, Na identificação de informação relevante	3	3	3	3	Conselho toda a informação ao meu dispor antes de pedir ajuda	15	Gosto da maneira como trabalharam e acho que a professora tenta sempre ajudar nos temas de dificuldade.	2	Desafios Trabalho Informativo	3	Comunicação triângular Balança económica Escravos	2	Sim	Colocar mais texto	2	1	2	Trabalho de grupo	17	Acho que a professora mostrou-se disponível com os alunos	17	Faz um comentário de apoio à classificação que atribuiu à professora (aspetos positivos e aspetos a melhorar).		
2	3	1	1	1	2	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Ficha de leitura, Escrita de texto síntese	Distinguir a informação relevante da informação que não é importante.	Com o comentário da professora.	Na leitura e compreensão de textos, Na escrita e desenvolvimento de ideias, No acesso às fontes para sustentar argumentos	2	3	3	3	Exclamo as minhas dúvidas, Conselho toda a informação ao meu dispor antes de pedir ajuda	16	Explica bem, interação com os alunos e ajuda nas dúvidas.	2	Exigente, trabalhoso e útil.	1	Sim	Acho que foi tudo bem	2	1	1	1	1	1	1	1	19	Os aspetos positivos são o apoio que a professora nos deu. E os negativos são os prazos em relação ao trabalho, que se estendeu porque há muitas coisas a fazer e o trabalho para fazer a professora nos deu.		
2	2	2	2	1	1	Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação	Ficha de leitura, Pesquisa e seleção de documentos históricos	Dificuldades relacionadas com o grupo e com a quantidade de trabalhos propostos.	Organizando o grupo	Na identificação de informação relevante	2	2	2	2	Exclamo as minhas dúvidas, Conselho toda a informação ao meu dispor antes de pedir ajuda, Sou ativo/a no processo de seleção para as minhas dificuldades	16	Eu acho que a professora estava bem principalmente na ajuda que deu aos alunos. Não costoa a melhorar não acho que seja um aspeto mais fixo o facto de nos termos um tema difícil e bastante grande para o tempo que tivemos	2	Interessante, interessante, ágil	3	Não sei	Não sei	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	Que a minha contante assim pois as aulas não são muito boas e adota a maneira que a minha imagem	
2	1	1	1	2	2	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Escrita de texto síntese	Tive mais dificuldade no texto síntese porque sinto muita dificuldade a explicar o que penso em que tipo é.	Ultrapagando as dificuldades com a ajuda do grupo e esclarecendo as minhas dúvidas com a professora.	Na escrita e desenvolvimento de ideias, Na organização oral	2	1	1	1	Faço apontamentos sem precisar de uma indicação, Exclamo as minhas dúvidas	2	Eu acho que a minha participação foi boa e produtiva mas tenho de melhorar a minha forma de expor oralmente e também em escrita.	1	Interessante, informativo e um pouco curioso	3	2	Continuar a usar este tipo de testes para melhorar de mais tempo para fazer um projeto mais elaborado.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	19	Que a minha contante assim pois as aulas não são muito boas e adota a maneira que a minha imagem	
2	2	1	1	1	3	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Preparação de apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Relatório de grupo	Escrita de texto síntese	Tem mais dificuldade no texto síntese porque sinto muita dificuldade a explicar o que penso em que tipo é.	Ultrapagando as dificuldades com a ajuda do grupo e esclarecendo as minhas dúvidas com a professora.	Na leitura e compreensão de textos, Na identificação de informação relevante, Na escrita e desenvolvimento de ideias	2	3	4	4	Conselho toda a informação ao meu dispor antes de pedir ajuda	12	Na minha opinião eu acho que a professora foi muito boa.	3	curiosidade, interessante, rico em informações.	3	2	Um trabalho mesmo complexo.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	17	É ajudando mais em projetos como este.	
4	2	1	1	1	2	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Relatório de grupo	Escrita de texto síntese	O facto de haver muita informação para assim.	Com a ajuda e apoio da professora.	Na escrita e desenvolvimento de ideias	2	2	2	2	Faço apontamentos sem precisar de uma indicação, Interroto com frequência, Sou ativo/a no processo de seleção para as minhas dificuldades	14	Acho de ler a matéria, ajuda e boa vontade por parte da professora perante os alunos.	3	Interessante, diferente e exigente.	2	1	Acho que não há muito a melhorar.	2	2	2	2	2	2	2	2	19			
3	2	2	2	1	1	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Ficha de leitura, Escrita de texto síntese	precisar as informações mais relevantes	ler com mais atenção	Na leitura e compreensão de textos, Na identificação de informação relevante	2	3	3	3	Faço apontamentos sem precisar de uma indicação, Interroto com frequência, Sou ativo/a no processo de seleção para as minhas dificuldades	2	muito bom!	3	curiosidade, educativo e interessante	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	15	muito bom!	
1	2	2	1	1	2	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Preparação de apresentação, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Relatório de grupo	Escrita de texto síntese	Motivação e comunicação entre os elementos do grupo.	A apresentação e a divisão de tarefas	Na escrita e desenvolvimento de ideias, Na organização oral	2	2	2	2	Conselho toda a informação ao meu dispor antes de pedir ajuda	15	Algo que devo melhorar é a motivação e a atenção perante a matéria talvez os pontos positivos foram a aplicação de alguns conteúdos.	1	Interessante, curioso e inspirador	2	2	Mais aulas de exploração de matéria	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	Mais exploração de matéria	
2	2	1	2	2	3	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Preparação de apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Relatório de grupo	Escrita de texto síntese	No meu trabalho havia muitas coisas em que não conseguia acompanhar	Lendo várias vezes	Na escrita e desenvolvimento de ideias, No acesso às fontes para sustentar argumentos	3	4	3	3	Conselho toda a informação ao meu dispor antes de pedir ajuda	10	Eu acho que a professora foi um bom trabalho	3	Curioso, informativo e útil	3	Não	um trabalho mesmo complexo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	Eu gostei muito da forma que a professora fez o trabalho, estava mesmo complexo.	
2	2	2	2	4	4	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar	Houve uma grande dificuldade na realização da busca de informações e extrair da mesma	Com a ajuda das professoras conseguimos realizar e fazer parte das tarefas	Na leitura e desenvolvimento de ideias	2	3	2	2	Apresentar uma melhor postura de sala de aula e ter mais motivação na realização das tarefas	14		3	Desafios, interessante	3	2	Ser mais didática	2	2	2	2	2	2	2	2	17	Foi um projeto desafiante		
2	1	1	1	2	2	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Preparação de apresentação, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Relatório de grupo	Escrita de texto síntese	Motivação e comunicação entre o grupo	Gostando da maneira como foi motivado e comunicado tudo com o grupo	Na identificação de informação relevante, Na organização oral	2	2	2	2	Conselho toda a informação ao meu dispor antes de pedir ajuda, Sou ativo/a no processo de seleção para as minhas dificuldades	2	Aspetos a melhorar: Motivação para estudar o projeto. Aspetos positivos: Entendi a matéria, aplicação da matéria, consegui fazer o trabalho, consegui fazer tudo.	1	Interessante, inspirador e relevante	1	1	Mais aulas para estudar a matéria, e talvez que a minha explicação a matéria	1	1	1	1	1	1	1	1	19	Mais aulas a explicar a matéria		
2	3	1	1	1	2	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Ficha de leitura	Seleção de informação importante e não importante	Falando com a professora	Na identificação de informação relevante, No acesso às fontes para sustentar argumentos	2	3	3	3	Faço apontamentos sem precisar de uma indicação, Exclamo as minhas dúvidas, Conselho toda a informação ao meu dispor antes de pedir ajuda, Sou ativo/a no processo de seleção para as minhas dificuldades	13	A professora foi um bom trabalho	3	Curioso, útil, exigente	2	3	Talvez um trabalho mesmo complexo	2	2	2	2	2	2	2	2	17	Ajudar um pouco mais neste tipo de projetos		
3	4	1	2	2	1	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Ficha de leitura, Escrita de texto síntese	Procurar as informações mais importantes das que são menos importantes	Falou com as minhas colegas de grupo	Na identificação de informação relevante, No desenvolvimento de ideias	2	4	4	4	Conselho toda a informação ao meu dispor antes de pedir ajuda	12	muito simpática e foi muito apoio	3	curioso, interessante e informativo	3	2	talvez dar testes mais vezes e mais confiantes	2	2	2	2	2	2	2	2	18	talvez apresentar mais matérias para outros temas a serem feitos em aulas		
2	1	1	1	1	1	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Formato perguntas, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Ficha de leitura, Escrita de texto síntese	Identificar a informação importante e a informação que não é	Pedir ajuda à professora	Na leitura e compreensão de textos	2	2	2	2	Conselho toda a informação ao meu dispor antes de pedir ajuda, Sou ativo/a no processo de seleção para as minhas dificuldades	13	A professora explica bem e ajuda a esclarecer as dúvidas	1	Exigente, informativo, útil	1	2	Nada.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	Professora foi tudo bem mas foram muitas páginas para corrigir o trabalho talvez se tivesse corrigido mais vezes seria melhor
1	1	3	2	2	2	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese, Preparação da apresentação, Relatório de grupo	Leitura do artigo, Verificação de necessidades de informação, Pesquisa de informação complementar, Pesquisa e seleção de imagens, Pesquisa e seleção de documentos históricos, Escrita de texto síntese	Trabalho de grupo e consistência por o trabalho sobre o mesmo	Aumentando a responsabilidade	Na leitura e compreensão de textos	2	2	2	2	Conselho toda a informação ao meu dispor antes de pedir ajuda, Sou ativo/a no processo de seleção para as minhas dificuldades	15	Acho que a nota foi um ótimo trabalho abrangente e todos e com capacidade para perceber e falar com todos	2	Diversidade cultural e 2 comunicativo	2	1	Saper-se cada vez mais	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	Tudo bem	

A.1.11 TRATAMENTO DE DADOS DE QUESTIONÁRIO DE AUTO E
HETEROAVALIAÇÃO

Tratamento de dados de questionário de auto e heteroavaliação de projeto
Da terra para o banco. Os primeiros produtos globais.

O guião do projeto era claro?		Esclareceste, com a professora, dúvidas que tiveste sobre o guião?		Esclareceste, com o grupo, dúvidas que tiveste sobre o guião?	
Muito	2	Sempre	4	Sempre	10
2	9	2	7	2	4
3	3	3	3	3	1
4	1	4	1	4	0
Nada	0	Nunca	0	Nunca	0

Consultaste, individualmente ou em grupo, o guião ao longo do projeto?		O grupo cumpriu o que era proposto?	
Constantemente	9	Todas as tarefas	3
2	5	2	9
3	0	3	2
4	1	4	1
Nunca	0	Nenhuma tarefa	0

Das tarefas cumpridas, quais foram as mais difíceis?

Leitura do artigo	3
Ficha de leitura	5
Verificação de necessidades de informação	1
Pesquisa de informação complementar	3
Pesquisa e seleção de imagens	0
Pesquisa e seleção de documentos históricos	2
Escrita de texto síntese	12
Preparação de apresentação	2
Formato pequeno	0
Relatório de grupo	0
Outra	0

Explica as dificuldades concretas que tiveste.

Motivação e comunicação entre o grupo. 1
Motivação e comunicação entre os elementos do grupo. 1
Dificuldades relacionadas com o grupo 1 e com a quantidade de trabalhos propostos. 2
Trabalho de grupo 1 e consistência 7 por o trabalho ser extenso. 2
Eram muitas datas. 3
No nosso trabalho havia muitas datas então era difícil acompanhar. 3
O facto de haver muita informação para resumir. 3
Houve uma grande dificuldade na realização da busca de informação 6 e estrutura do texto. 4
Leitura do artigo. 4
Distinguir a informação relevante da informação não muito importante. 6
Identificar a informação importante e a informação que não o é. 6
Seleção da informação importante e não importante. 6
Perceber as informações mais importantes das que são menos importantes. 6
Procurar as informações mais relevantes. 6
Tive mais dificuldade no texto síntese porque sinto muitas dificuldades a explicar o que penso ou o que leio. 5

Explica as dificuldades concretas que tiveste.

Código	Categorias	F
1	Comunicação com grupo	4
2	Extensão do trabalho	2
3	Quantidade de informação	3
4	Leitura	1
5	Síntese	2
6	Seleção informação	6
7	Consistência	1

Como é que ultrapassaste as dificuldades?

Lendo. 1
Com o comentário da professora. 2
Organizando o grupo. 3
Ultrapassei as dificuldades com a ajuda do grupo 3 e esclarecendo as minha dúvidas com a professora. 2
Falando com as professoras. 2
Com a ajuda e apoio da professora. 2
Ler com mais atenção . 1
A apresentação e a divisão de tarefas (nula)
Lendo várias vezes. 1
Com a ajuda das professoras conseguimos realizar a maior parte das tarefas. 2
Gostando da matéria consegui ter motivação 4 e comunicando tudo com o grupo. 3
Falando com a professora. 2
Falei com as minhas colegas de grupo. 3
Pedi ajuda à professora. 2
Assumindo responsabilidades. 5

Como é que ultrapassaste as dificuldades?

Código	Categorias	F
1	(Re)Lendo	3
2	Apoio da(s) professora(s)	7
3	Apoio do grupo	3
4	Automotivação	1
5	Autoresponsabilização	1
0	Nula	1

Em quais destes aspetos sentes maior dificuldade na disciplina de História?

Leitura e compreensão de textos	7
Identificação de informação relevante	7
Escrita e desenvolvimento de ideias	8
Recurso às fontes para sustentar argumentos	3
Exposição oral	3
Outra	0

Quais destes comportamentos e atitudes te caracterizam na disciplina de Historia?

Estou sempre atenta/o	1
Faço apontamentos sem, precisar dessa indicação	6
Esclareço as minhas dúvidas	7
Intervenho com frequência	2
Consulto toda a informação ao meu dispor antes de pedir ajuda	11
Sou ativa/o na procura de soluções para as minhas dificuldades	5
Outra	0

Como avalias o teu grau de empenho neste projeto?

Estive sempre ativamente envolvida/o e empenhada/o	0
2	13
3	2
4	0
Nunca me envolvi nem empenhei	0

Como avalias a tua motivação em relação a este projeto?

Adorei fazê-lo	1
2	6
3	6
4	2
Não me senti nada motivada/o	0

Como avalias a tua motivação em relação à disciplina de História?

Adoro a disciplina	2
2	7
3	4
4	2
Não me sinto nada motivada/o	0

Comparação motivação face ao projeto vs disciplina de História

Igual	7
> História	2
> Projeto	4

Adjetivos que caracterizam o projeto

Exigência	Exigente	4
	Cansativo	4
	Trabalhoso	2
	Desafiante	2
	Árduo	1
	Exaustivo	1
	Confuso	1
Inovação	Interessante	8
	Inspirador	2
	Diferente	1
	Criativo	1
Relevância	Informativo	6
	Útil	4
	Educativo	3
	Relevante	1
Comunicação	Cultural	1
	Interativo	1
	Comunicativo	1
	Diversificado	1

Gostaste da proposta?

Muito	4
2	4
3	7
4	0
Nada	0

Facilitou a aprendizagem do tema "Triunfo do Estado e dinâmicas económicas do séc. XVII-XVIII?"

Muito	3
2	4
3	8
4	0
Nada	0

Conceitos históricos estudados

Comércio triangular	15	Comércio triangular; Triângulo comercial
Balança comercial	10	Balança comercial; balança económica
Tráfico pessoas escravizadas	6	Escravos; Tráfico de pessoas; Escravidão; Tráfico negroiro; Tráfico de pessoas escravizadas
Capitalismo comercial	4	Capitalismo comercial; Capitalismo
Monopólio	2	
Bolsa valores	1	
Capitalismo de guerra	1	

Pensas que estás hoje mais informada/o para participar num debate sobre o tráfico de pessoas escravizadas?

Bastante	5
2	7
3	2
4	1
Nem mais, nem menos	0

O projeto e o tema que estudaste tem relação com o presente? Justifica a tua resposta.

Consciência Histórica

Ideia aproximada	<p>Sim porque hoje em dia os assuntos da escravatura por exemplo vêm muito à tona.</p> <p>Sim, porque muitas das coisas que aconteciam nesta época ainda acontece atualmente .</p> <p>Sim, como por exemplo o sexismo no comércio do café e no geral, na economia também e a grande presença em todo o mundo.</p> <p>Sim, relaciona se um pouco com a economia de hoje + quando se fala sobre a escravatura e os países colonizados.</p> <p>Sim porque é sobre economia que temos atualmente.</p>
Ambígua	<p>Sim</p>
Senso comum	<p>Sim, pois com este material conseguimos produzir outros produtos .</p> <p>Sim, pois aborda varios assuntos do dia a dia.</p> <p>Sim pois hoje em dia o açúcar, café, cacau, tabaco e o algodão são produtos que ainda usamos no quotidiano.</p>
Alternativa	<p>Tem porque hoje em dia há um grande consumo de café e isso é bom para a economia</p> <p>Não</p>

A professora foi esclarecedora?

Muito	5
2	10
3	0
4	0
Nada	0

A professora mostrou-se disponível para ajudar os alunos?

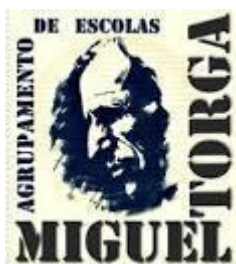
Muito	15
2	0
3	0
4	0
Nada	0

As aulas de exposição da matéria foram úteis para a compreensão do tema de estudo?

Muito	6
2	7
3	2
4	0
Nada	0

ANEXO B - DEBATE

B.1.1 PLANIFICAÇÃO DE DEBATE



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Turma: 11º

Disciplina: História A/ Cidadania

PLANOS DE AULA DE PROJETO

Debate - A História está lá atrás? A estátua do Pde. António Vieira em discussão.

Os alunos vão trabalhar em grupo um dossier de materiais formadores de opinião variados (textos, imagens e músicas), em torno da temática a debate. Após a leitura e tratamento dos materiais, em trabalho autónomo acompanhado na sala de aula, haverá um momento de debate e confronto de opiniões, seguido de um segundo momento com interlocutores externos.

Aula nº. 14			
31 de janeiro de 2023			
Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
Registo de lições (95 e 96) e sumário : História e Cidadania: o estudo do passado pode ajudar a democratizar as sociedades? Preparação de debate interno sobre os usos da História.	Quadro branco		5'
⇒ Objetivos das atividades: Adquirir hábitos de organização do trabalho.			
Reflexão inicial em torno de notícia no jornal <i>Público</i> , 27 janeiro 2023, divulgando inquérito feito a militantes do partido Chega, relativo a percepções sobre a “raça” e a imigração. Jamboard para estimular a reflexão e partilha de ideias: . O que é uma opinião? . O que é uma opinião informada? . O que é o pensamento crítico? . A forma como representamos o passado colonial no espaço público tem influência sobre estas percepções?	Gráficos com estatísticas do inquérito. Jamboard		35'
⇒ Objetivos da atividade: Desenvolver o pensamento crítico e a curiosidade. Participar em ambiente positivo de trabalho.			
Apresentação da proposta e definição de grupos. Distribuição de materiais, com breve esclarecimento sobre cada um.	Enunciado. Dossier com materiais		5'

Esclarecimentos de dúvidas.	Quadro branco para registo de ideias.		
⇒ Objetivos da atividade: Compreender a tarefa e os objetivos. Organizar o trabalho. Estimular o diálogo e a cooperação entre pares. Criar ambiente positivo de trabalho.			
Trabalho autónomo.	Dossier com materiais	Formativa - grelha de observação.	40'
⇒ Objetivos da atividade: Desenvolver competências de leitura e análise de textos; selecionar e organizar informação relevante. Desenvolver pensamento crítico fundamentado.			
Plenário sobre primeiras ideias e dificuldades.			5'
⇒ Objetivos da atividade: Partilhar dificuldades e estratégias. Adquirir ferramentas de autogestão e organização do trabalho.			

Aprendizagens essenciais/Competências:

Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos.

Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente.

Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual.

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais.

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista.

Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.

Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual.

Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis.

Aula nº. 15			
01 de fevereiro de 2023			
Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
Registo de lições (97 e 98) e sumário : Continuação de preparação de debate interno sobre os usos da História. Leitura partilhada de texto. Trabalho autónomo.	Quadro branco		5'
⇒ Objetivos das atividades: Adquirir hábitos de organização do trabalho.			
Leitura coletiva de texto: “O crepúsculo da representação canónica”. Levantamento de ideias-chave por parágrafo. Recurso a glossário para definição de palavras desconhecidas.	PDF com texto. Glossário		40'

↪ Objetivos da atividade: Promover a prática de leitura e interpretação de textos. Fornecer instrumentos de trabalho autónomo, individual e em grupo.			
Trabalho autónomo de tratamento de materiais.	Enunciado. Dossier com materiais	Formativa - grelha de observação.	40'
↪ Objetivos da atividade: Desenvolver competências de leitura e análise de textos; selecionar informação relevante; e organizar informação relevante. Desenvolver pensamento crítico fundamentado.			
Plenário sobre ideias e dificuldades.			5'
↪ Objetivos da atividade: Partilhar dificuldades e estratégias. Adquirir ferramentas de autogestão e organização do trabalho.			

Aprendizagens essenciais/Competências:

Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos.

Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente.

Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual.

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais.

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista.

Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.

Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual.

Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis.

Aula nº. 16			
02 de fevereiro de 2023			
Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
Registo de lições (99 e 100) e sumário : Continuação de preparação de debate interno sobre os usos da História. Trabalho autónomo.	Quadro branco		5'
↪ Objetivos das atividades: Adquirir hábitos de organização do trabalho.			
Análise de descritores de avaliação formativa.			10'
↪ Objetivos das atividades: Participar na definição de objetivos. Orientar o trabalho para os objetivos propostos.			
Trabalho autónomo de tratamento de materiais.	Enunciado. Dossier com materiais	Formativa - grelha de observação.	60'
↪ Objetivos da atividade: Desenvolver competências de leitura e análise de textos; selecionar informação relevante; e organizar informação relevante. Desenvolver pensamento crítico fundamentado.			
Plenário sobre ideias e dificuldades.			15'

⇒ **Objetivos da atividade:** Partilhar dificuldades e estratégias. Adquirir ferramentas de autogestão e organização do trabalho.

Aprendizagens essenciais/Competências:

Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos.

Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente.

Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual.

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais.

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista.

Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.

Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual.

Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis.

Aula nº. 17

07 de fevereiro de 2023

Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
Registo de lições (101 e 102) e sumário : A História está lá atrás? Debate interno em torno da estátua do Pde. António Vieira.	Quadro branco		5'
⇒ Objetivos das atividades: Adquirir hábitos de organização do trabalho.			
Organização da sala (círculo ou U). Atribuição de ordem de intervenção. Rememoração de regras de debate entre pares (não interromper; anotar ideias; respeitar o outro; ser positivo na abordagem). Entrega de descritores para auto avaliação.	Mesas e cadeiras		5'
⇒ Objetivos das atividades: Criar ambiente positivo de trabalho. Esclarecer dúvidas sobre o funcionamento do debate.			
Primeira ronda de intervenções (3-5 minutos): G1 G2 G3 G4 G5 G6 G7 G8	Dossier com materiais	Formativa - grelha de observação. Formativa - Descritores	30'
⇒ Objetivos da atividade: Desenvolver pensamento crítico e competências de comunicação.			
Segunda ronda de intervenções (2 minutos): G8 → G1 → G8	Dossier com materiais	Formativa - grelha de observação.	20'

G7 → G2 → G7 G6 → G3 → G6 G5 → G4 → G5			
⇒ Objetivos da atividade: Desenvolver pensamento crítico dialogado, competências de organização de ideias e sustentação de opinião. Desenvolver competências de comunicação entre pares e o respeito pela diferença.			
Terceira ronda de intervenções (inscrições individuais):		Formativa - grelha de observação.	20'
⇒ Objetivos da atividade: Desenvolver pensamento crítico dialogado, competências de organização de ideias e sustentação de opinião. Desenvolver competências de comunicação entre pares e o respeito pela diferença.			
Fecho do debate com comentários gerais. Distribuição de tarefas para dia 8 (debate com convidados). Bolsa de perguntas para interlocutores externos (cada grupo deve propôr 1 questão). Recolha de descritores.			10'
⇒ Objetivos da atividade: Adquirir ferramentas de autogestão e organização do trabalho. Preparar debate externo.			

Aprendizagens essenciais/Competências:

Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos.

Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente.

Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual.

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais.

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista.

Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.

Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual.

Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis.

Aula nº. 18

08 de fevereiro de 2023

Atividades	Recursos	Avaliação	Duração
Lições (103 e 104) e sumário: A História está lá atrás? Debate aberto à comunidade escolar em torno da estátua do Pde. António Vieira.			
⇒ Objetivos das atividades: Adquirir hábitos de organização do trabalho.			
2 alunos fazem a moderação. Boas vindas e apresentação dos convidados.			5'
⇒ Objetivos das atividades: Assumir responsabilidades e apropriar-se do projeto.			

Comunicações iniciais (Pedro Cardim e Shirley Van-Dúnem).	Projetor e colunas.		(15' + 15')
↪ Objetivos das atividades: Contactar e dialogar com a comunidade científica. Desenvolver pensamento crítico e competências de comunicação.			
Primeira ronda de questões (no máximo 4). G1, G2, G3, G4.			20'
↪ Objetivos da atividade: Contactar e dialogar com a comunidade científica. Desenvolver pensamento crítico e competências de comunicação. Apropriação de projeto.			
Segunda ronda de questões (no máximo 4). G5, G6, G7, G8.			20'
↪ Objetivos da atividade: Contactar e dialogar com a comunidade científica. Desenvolver pensamento crítico e competências de comunicação. Apropriação de projeto.			
Terceira ronda de intervenções (inscrições livres; máximo 2).			10'
↪ Objetivos da atividade: Contactar e dialogar com a comunidade científica. Desenvolver pensamento crítico e competências de comunicação. Apropriação de projeto.			
Fecho do debate. Agradecimento aos convidados.			5'
↪ Objetivos da atividade: Assumir responsabilidades e apropriar-se do projeto.			

Aprendizagens essenciais/Competências:

Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos.

Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente.

Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual.

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e fruição de bens culturais.

Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista.

Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.

Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual.

Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis.

B.1.2 APRESENTAÇÃO

A História está lá atrás?

A estátua do Pde. António Vieira em debate.

11º - História e Cidadania

BEN HARPER WE NEED TO TALK ABOUT IT



vevo

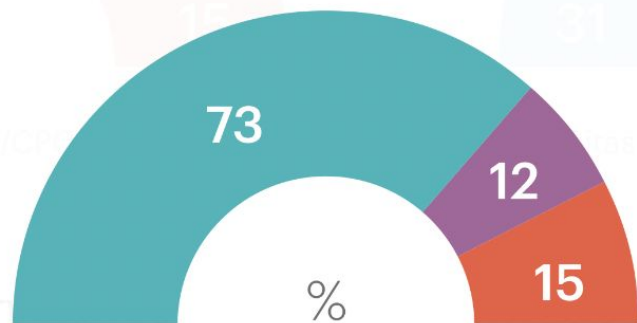
O que é uma opinião?

Notícia jornal *Público*, 27 janeiro 2023.

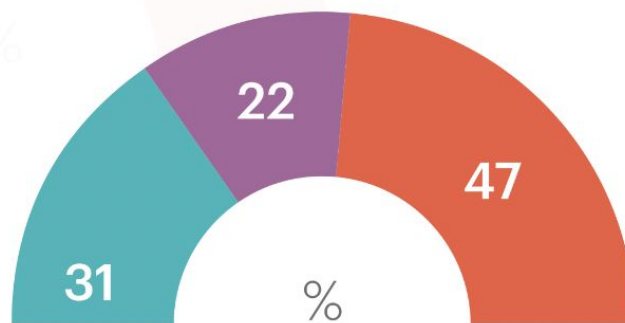
Inquérito feito a militantes do Chega, em 2021 (o partido tinha 1 deputado na AR).

■ Concordam ■ Não concordam nem discordam ■ Discordam

1. Há raças ou grupos étnicos que são, por natureza, mais trabalhadores do que outros



2. Há raças ou grupos étnicos que são, por natureza, menos inteligentes do que outros



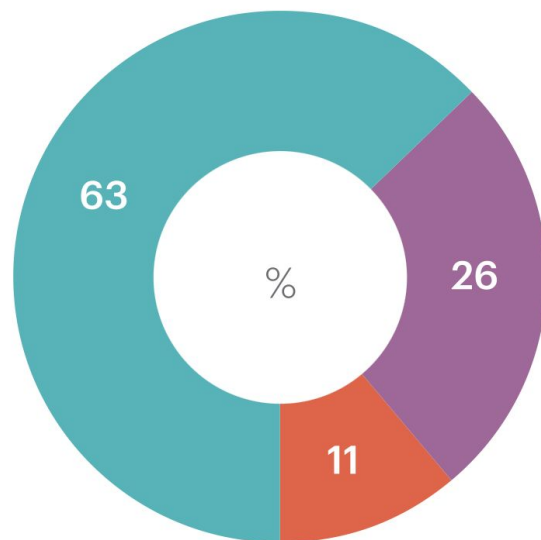
Fonte: Projecto FCT PTDC/CPO-CPO/28748/2017 sobre Novas Direitas Radicais

PÚBLICO

**Notícia jornal *Público*, 27 janeiro 2023.
Inquérito feito a militantes do Chega, em 2021.**

4.Os imigrantes aumentam a taxa
de criminalidade em Portugal

■ Concordam
■ Discordam



O que é uma opinião informada?

O que é o pensamento crítico?



A forma como representamos o passado colonial no espaço público tem influência nestas percepções?

DEBATE interno - 7 fevereiro

A História está lá atrás?

A estátua do Padre António Vieira em discussão.

1ª ronda de apresentações

2ª ronda de comentários

3ª ronda inscrições abertas

DEBATE INTERNO - 7 fevereiro

ENUNCIADO

No dia 7 de fevereiro, vão ter que defender uma posição sobre a estátua do Pde. António Vieira. A vossa apresentação deve ter cerca de 3-5 minutos.

Sigam a seguinte estrutura:

- . **Introdução**, defendendo uma posição.
- . **Desenvolvimento** dos argumentos que justificam a vossa posição, incluindo uma referência ou citação a um dos materiais escritos e a uma das imagens, e às aprendizagens em História.
- . **Conclusão**, reforçando a vossa posição.

DEBATE com convidados - 8 fevereiro

A História está lá atrás?

A estátua do Padre António Vieira em discussão.

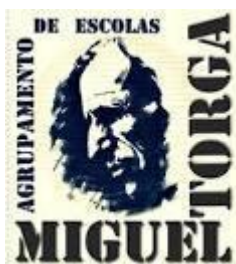
Pedro Cardim é professor no departamento de História da FCSH-UNL e investigador do CHAM - Centro de Humanidades, dedicando-se ao estudo e divulgação de temas de História Moderna. Entre outros projetos e interesses, integra a rede de investigadores do projeto *RESISTANCE - Rebellion and Resistance in the Iberian Empires, 16th-19th Centuries*.

Shirley Van-Dúnem, além de estar a desenvolver uma tese de mestrado na FCSH-UNL, com o título *Ruínas do colonialismo: educação e subjectividade estudantis*, é gerente de mídias sociais na agência NOSSA™, repórter no site *Rimas e Batidas* e co-anfitriã do podcast *Miss Yolo Pod*.



IRON MAIDEN
RUN TO THE HILLS

B.1.3 ENUNCIADO E DOSSIER DE MATERIAIS



Escola Secundária Miguel Torga

Professora responsável: Helena Neto

Professora estagiária: Ana Catarina Pinto

Turma: 11º

Disciplina: História A/ Cidadania

A História está lá atrás?

A estátua do Pde. António Vieira em debate.

ENUNCIADO

No dia 7 de fevereiro, vão ter que defender uma posição sobre a estátua do Pde. António Vieira.

A vossa apresentação deve ter cerca de 3-5 minutos.

Sigam a seguinte estrutura:

- . **Introdução**, defendendo uma posição.
- . **Desenvolvimento** dos argumentos que justificam a vossa posição, incluindo uma referência ou citação a um dos materiais escritos e a uma das imagens, e às aprendizagens em História.
- . **Conclusão**, reforçando a vossa posição.

DOSSIER/ MATERIAIS

- . *We should talk about it*, de Ben Harper (música)
- . Padrão dos descobrimentos (monumento)
- . Entrevista a escritora Alice Vieira (notícia de jornal)
- . “António Vieira”, de Fernando Pessoa (poesia)
- . “A descoberta”, de Kiluanji Kia Henda (fotografia)
- . “Plantação”, de Kiluanji Kia Henda (projeto de memorial)
- . Memorial à escravatura, Alex de Silva (memorial)
- . Opinião de historiador Pedro Cardim (artigo de opinião)
- . Opinião de Pde. António Sarmiento e Paulo Pires do Vale (notícia da Pastoral da Cultura)
- . Ensaio da antropóloga visual Miriam Thaler (projeto *Remapping Memories* <https://www.re-mapping.eu>)
- . *Run to the hills*, Iron Maiden (música)
- . Convocatória do congresso de Teoria da Arqueologia Histórica e Contemporânea (imagem e texto)

We need to talk about it

Ben Harper, 2022

Slavery

We need to talk about it (We need to talk about it)

I say Black Lives Matter

'Cause history says we don't

You're either a Christian or a racist

You can't be both

Slavery

We need to talk about it (We need to talk about it)

What does it say about America

What does it say about Africa

And what (What) does it say (Say) about all of us (All of us)

Whoever said time heals all wounds

Wasn't a slave, I'm guessing (I'm guessing)

Hundreds of years

That's just too long of a lesson (We need to talk about it)

What does it say about the buyer

And what does it say about the seller

And what (What) does it say (Say) about all of us (All of us)

♪

How does a ghost forgive (We need to talk about it)

How are we supposed to live (We need to talk about it)

With 12 million taken (Oh, Lord)

Not one single reparation (We need to talk about slavery)

What does it say about forgiveness (We need to talk about it)

What does it say about compassion (We need to talk about slavery)

About justice and about fairness (We need to talk about slavery)

About the law and the land (We need to talk about it)

About then

What does it say about now (We need to talk about slavery)



Padrão dos Descobrimentos, Cottinelli Telo e Leopoldo de Almeida; Fernando Ramalho, Lisboa, 1940/
1960.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS

PAÍS

Alice Vieira: "É ignorância. Não sabem quem foi o Padre António Vieira"

Paula Freitas Ferreira

12 JUNHO 2020 — 15:09

A escritora está a concluir a biografia do jesuíta num formato destinado ao público mais jovem. "Espero que pelo menos os jovens leiam a biografia e percebam a figura importante que ele foi", afirma.



Câmara Municipal de Lisboa já limpou estátua do Padre António Vieira.

Alice Vieira foi uma das pessoas que reagiu com indignação ao ato de vandalismo praticado contra a estátua do Padre António Vieira, em Lisboa. A obra surgiu pintada a vermelho com a palavra "descoloniza", na quinta-feira à tarde, e a escritora só encontra uma explicação para o que aconteceu.

"Isto é ignorância. As pessoas não leem nada, não sabem quem foi o Padre António Vieira", disse ao DN. "Fiquei muito surpreendida, nunca pensei que tratassem assim a estátua do Padre António Vieira", acrescentou.

No mesmo dia [ontem], a jornalista e escritora conhecida pelos seus livros dedicados ao público infanto-juvenil, já tinha reagido na sua página de Facebook à notícia do DN sobre o ato de vandalismo, tendo revelado que está atualmente a concluir a biografia do jesuíta.

"Isto anda tudo doido... Eu estou a escrever a biografia do senhor, quer isto dizer que quando o livro for publicado (se a editora não voltar atrás...) vai ser queimado como no tempo da Inquisição?", questionou.

O que aconteceu em Lisboa parece ter sido um episódio de mimetismo do que tem acontecido nos EUA e em alguns países europeus, onde uma onda de protestos contra o racismo tem levado ao derrube de estátuas de figuras consideradas colonizadoras e escravagistas, na sequência das manifestações contra a morte do afro-americano George Floyd.

No entanto, ao contrário do que pensou quem pintou a estátua do Padre António Vieira, o jesuíta nunca foi um escravagista, antes pelo contrário, defende Alice Vieira.

"Não há razão nenhuma [para o considerarem escravagista], porque ele sempre defendeu os escravos, sempre defendeu os indígenas", lembrou.

No entanto, a biógrafa da figura histórica alerta que "mesmo que fosse verdade, que o Padre António Vieira tivesse tido escravos, não podemos julgar hoje o que foi feito há uma data de anos... Todos os reis portugueses tiveram escravos. Aquilo era uma época, agora é outra", sustenta a escritora.

Alice Vieira está a escrever a biografia do jesuíta no âmbito de uma coleção sobre figuras da história e da literatura que é publicada pela Imprensa Nacional e se destina ao público jovem.

É nos leitores mais novos - grandes fãs de todos os seus livros - que reside a esperança da escritora em que se faça justiça em relação à importância do Padre António Vieira.

"Espero que pelo menos os jovens leiam a biografia e que percebam a figura importante que ele foi. Sou admiradora dos sermões e da linguagem. [os mais jovens] Deviam ler e aprender como é que se escreve em bom português", remata Alice Vieira.



© DR

Filósofo jesuíta, escritor e orador, o Padre António Vieira (1608-1697) foi uma das maiores personalidades portuguesas do século XVII, destacando-se como missionário no Brasil, tendo sido um defensor dos direitos dos povos indígenas e lutou contra a sua exploração. Chamavam-no "Paiaçu" (Grande Padre/Pai, em *tupi*).

A Câmara Municipal de Lisboa repudiou publicamente o ato de vandalismo contra a estátua do jesuíta.

"Todos os atos de vandalismo contra o património coletivo da cidade são inadmissíveis", reagiu a autarquia, via Twitter, que imediatamente procedeu à limpeza da estátua.

"A melhor resposta aos vândalos é a limpeza", considerou o autarca Fernando Medina na rede social.

Foram ainda mobilizadas equipas de investigação criminal da PSP para recolher meios de prova que possam levar à identificação dos autores do ato de vandalismo, disse à Lusa fonte do Comando Metropolitano de Lisboa da PSP.

Os danos em monumentos configuram crime público e o processo será reencaminhado para o Ministério Público.

A estátua do Padre António Vieira foi instalada em junho de 2017, tendo sido o resultado de um protocolo entre a Câmara Municipal de Lisboa e a Santa Casa da Misericórdia, no âmbito da requalificação do Largo Trindade Coelho.

A estátua foi erguida para homenagear "uma das maiores personalidades do pensamento" português, como disse Fernando Medina, no dia da inauguração, a 22 de junho.

Estátua já tinha sido alvo de uma manifestação em 2017

Em 2017, a obra foi alvo de polémica quando foi anunciada uma manifestação contra a estátua, O objetivo da manifestação pacífica era homenagear as vítimas da escravatura perante a estátua de uma figura que consideravam um "esclavagista seletivo", escreveu o DN:

Para o grupo "Descolonizando", que organizou o protesto pacífico, a estátua representava um "esclavagista seletivo" que contribuiu para a colonização de milhões de africanos e o etnocídio ameríndio.

Mamadou Ba, que esteve presente na manifestação, negava a intenção de querer apagar a história e afirmava que "a memória é para não ser esquecida".

"Ela tem de ser celebrada com todos os componentes para que no futuro não se repitam erros. Quem não conseguir olhar de frente para o seu passado, tem muita dificuldade em tratar o presente e muito menos condições para tratar do futuro", defendia.

A manifestação acabaria por ser impedida de se realizar devido à presença de um grupo nacionalista intitulado "Portugueses Primeiro" e obrigou à intervenção da polícia.

MENSAGEM

3ª Parte O encoberto | II - Os avisos | Segundo

Fernando Pessoa

31 JULHO 1929

António Vieira

O céu estrela o azul e tem grandeza.
Este, que teve a fama e a glória tem,
Imperador da língua portuguesa,
Foi-nos um céu também.

No imenso espaço seu de meditar,
Constelado de forma e de visão,
Surge, prenúncio claro do luar,
El-Rei D. Sebastião.

Mas não, não é luar: é luz do etéreo.
É um dia; e, no céu amplo de desejo,
A madrugada irreal do Quinto Império
Doira as margens do Tejo.

Mensagem. Fernando Pessoa. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934 (Lisboa: Ática, 10ª ed. 1972). - 92.

REMAPPING MEMORIES LISBOA

O crepúsculo da representação canónica

Miriam Thaler¹

Quem visita Lisboa dificilmente consegue ignorar os monumentos e as estátuas que recordam as viagens marítimas e o antigo império colonial. No entanto, são cada vez mais as vozes em Portugal a exigir e a operar uma abordagem crítica do passado colonial. A polémica em torno da estátua dedicada a Padre António Vieira, no centro da cidade, é disso exemplo.

No Verão de 2020, o movimento mundial de protesto *Black Lives Matter*, que denunciou o carácter sistémico do racismo atual, chegou também a Portugal. Alguns dias após as maiores manifestações, e em pleno centro da cidade de Lisboa, a estátua do Padre António Vieira, um padre jesuíta e missionário do século XVII, foi coberta com pixagens a vermelho e a palavra “DESCOLONIZA”. O evento motivou reações violentas nas redes sociais e nos órgãos de comunicação tradicionais.

Das palavras e dos atos

António Vieira nasceu em Lisboa em 1608 e partiu com os pais para o Brasil (Baía), onde veio a falecer em 1697. É considerado um importante pregador, tendo também marcado indelevelmente a literatura portuguesa enquanto escritor. Fernando Pessoa, um dos maiores poetas portugueses e grande admirador de Padre António Vieira, chamou-lhe “Imperador da língua portuguesa”. Não são poucos os lugares onde encontramos escolas e ruas às quais foi atribuído o nome deste jesuíta e, para todos os efeitos, dois dos seus muitos sermões fazem parte do plano de estudos do ensino secundário (Sermão de Santo António aos Peixes, e o Sermão da Sexagésima).

Porém, António Vieira não foi só o homem das palavras, também se envolveu ativamente na política. Viajou como diplomata do rei português e apoiou o projeto imperialista português, que estava em linha com o seu objetivo missionário de difusão da fé cristã. No entanto, também se opôs frequentemente às práticas eclesiásticas e coloniais. Embora não tenha defendido a abolição da escravatura como instituição, nas suas viagens entre o Brasil e Portugal, tentou negociar medidas políticas que limitariam a escravidão indígena. Nos seus sermões, posicionava-se contra os maus tratos dos escravos mas aceitou o comércio transatlântico de escravos africanos, considerando-o uma forma de substituir a mão de obra indígena. Um exemplo paradigmático da sua crítica, tantas vezes eloquente, é o seguinte extrato do “Sermão do bom Ladrão” (1655), no qual disserta sobre os colonos portugueses e desenvolve uma gramática do furto:

“Furtam pelo modo infinito, porque não tem fim o furtar com o fim do governo, e sempre lá deixam raízes, em que se vão continuando os furtos.”

¹ **Miriam Thaler** estudou etnologia e antropologia visual em Munique e Paris. Está a preparar o doutoramento em Lisboa, na área dos Estudos Culturais, sobre o tema da memória (pós)colonial em Portugal.

Estes mesmos modos conjugam por todas as pessoas; porque a primeira pessoa do verbo é a sua, as segundas os seus criados e as terceiras quantas para isso têm indústria e consciência. Furtam juntamente por todos os tempos, porque o presente (que é o seu tempo) colhem quanto dá de si o triênio; e para incluírem no presente o pretérito e o futuro, de pretérito desenterram crimes, de que vendem perdões e dívidas esquecidas, de que as pagam inteiramente; e do futuro empenham as rendas, e antecipam os contratos, com que tudo o caído e não caído lhes vem a cair nas mãos.”

Padre António Vieira não temia o conflito político, o que quase resultou na sua expulsão da Companhia de Jesus. A própria Inquisição condenou-o após um processo que se arrastou por vários anos e encarcerou-o durante meio ano. A razão principal para tal foi o facto de Padre António Vieira ter intervindo a favor dos chamados cristãos-novos, ou seja, os judeus convertidos ao cristianismo, que eram muitas vezes suspeitos de praticar em segredo o culto judaico original. Os argumentos a que Padre António Vieira recorreu para contestar a perseguição de cristãos-novos eram, em parte, de natureza económica, pois os investimentos de comerciantes judeus afiguravam-se bastante úteis à expansão colonial, mas também defendeu os judeus com base nos mandamentos da Igreja Católica, sublinhando, por exemplo, que muitos santos, e até Jesus, professavam a crença judaica. Por outro lado, o missionário também manteve assíduo contacto pessoal com cristãos-novos do Brasil e da Europa.



"Para nascer, Portugal: para morrer, o mundo". Esta frase de Padre António Vieira decora uma parede de azulejos no centro de Lisboa. © GualdimG, Wikimedia Commons, licença: [Creative Commons Attribution- Share Alike 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

A memória em bronze

A estátua de Padre António Vieira que foi alvo de crítica não era dedicada em primeiro lugar ao escritor e pregador, mas sim ao homem de ação. Trata-se de uma estátua de bronze de tamanho maior que o natural, que pretende recordar Padre António Vieira como o defensor dos direitos dos povos indígenas

do Brasil e o apresenta com o hábito de monge, ladeado por três crianças indígenas seminuas. Padre António Vieira encontra-se entre elas, uma mão pousada no ombro da criança à sua direita e, com olhar decidido – como que a defender-se de uma ameaça invisível –, estende um crucifixo que tem na mão esquerda sobre as cabeças das crianças, que procuram abrigo junto de si. Desta forma, a estátua não deixa de fazer lembrar a ideia europeia de tutela e de missão civilizadora sobre os povos colonizados: uma ideia que se disseminou no continente europeu a partir de finais do século XVIII e que foi usada como estratégia para justificar a exploração das colónias.

A estátua, porém, não é uma relíquia da última fase de colonização, pois foi erguida em 2017.

Figura maior – para quem?

A *Santa Casa da Misericórdia* de Lisboa, uma instituição católica de caridade e assistência social, foi responsável, em cooperação com a Câmara Municipal de Lisboa, pela construção da estátua. Esta foi colocada no Largo Trindade Coelho, em frente do edifício-sede da referida instituição e da igreja barroca de São Roque, na qual o Padre António Vieira pronunciou os seus sermões.

A história da *Santa Casa* remonta a 1498, ano em que Vasco da Gama chegou à Índia. O florescimento do comércio marítimo propiciara que mais pessoas procurassem Lisboa na esperança de participarem no apogeu económico. Mas nem todos tiveram essa sorte, pois a chegada em massa à capital criou uma enorme miséria. Foi neste contexto que se fundou a *Santa Casa da Misericórdia*, destinada a apoiar o grande número de pobres e de doentes. Desde então, a *Santa Casa* tem-se destacado na área social e sanitária e possivelmente viu a sua missão espelhada na linguagem plástica da estátua dedicada a Padre António Vieira – no motivo do homem da igreja, protetor dos fracos.

Não foi só em 2020 que a estátua foi objeto de polémica, pelo contrário, já tinha sido criticada em junho de 2017, algum tempo após a sua inauguração. O grupo de ativistas *Descolonizando* organizou a 5 de outubro, feriado pela Implantação da República (1910), uma ação de protesto contra a estátua, impedida por uma contramanifestação da extrema direita (sem conhecimento das autoridades) que argumentava querer defender a cultura portuguesa daquela afronta.

Foi sobretudo o polémico panfleto de divulgação do protesto do grupo *Descolonizando* que mais contribuiu para a polémica que estalou nos meios de comunicação, uma vez que Padre António Vieira era descrito como apoiante seletivo da escravatura, acusação baseada no facto de Vieira ter aceitado o uso de escravos africanos em substituição de mão de obra indígena.

DESCOLONIZANDO

~~PADRE ANTÓNIO VIEIRA~~



NÃO ACEITAMOS ESSA ESTÁTUA
EM 2017

COM A COLABORAÇÃO DA IGREJA
MAIS DE 6 MILLHÕES
DE AFRICANOS
FORAM ESCRAVIZADOS
PELOS PORTUGUESES
NO TRÁFICO TRANSATLÂNTICO

PADRE ANTONIO VIEIRA ERA
UM ESCRAVAGISTA SELETIVO

A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA
NO FINAL DO SÉCULO XVI
JÁ TINHA DIZIMADO 90%
DA POPULAÇÃO INDÍGENA

A EVANGELIZAÇÃO JESUITA
FOI A MAIOR RESPONSÁVEL
PELO ETNOCÍDIO AMERÍNDIO

HOMENAGEM A AFRICANOS E AMERÍNDIOS
TRAGAM FLORES, CARTAZES E VELAS

LARGO DA TRINDADE COELHO, LISBOA
SANTA CASA MISERICORDIA

05
OUTUBRO
QUINTA
15H
2017

O anúncio polémico da ação de protesto do grupo Descolonizando causou uma reação enérgica por parte dos defensores da estátua. © [Descolonizando](#)

Num comunicado posterior, o grupo de ativistas esclareceu que não tinha sido sua intenção fazer o julgamento de uma figura histórica, mas sim contribuir para uma visão mais abrangente de Padre António Vieira e para uma desmistificação do período colonial e da missão. Os apoiantes da

estátua, por seu lado, não aceitaram esse argumento e defenderam o jesuíta contra uma condenação que, a seu ver, era inapropriada por se basear num ponto de vista contemporâneo. Quanto ao grupo *Descolonizando*, aquela estátua, com a sua estética heroizante e paternalista, fazia lembrar os monumentos característicos do Estado Novo, o período ditatorial que só em 1974 foi derrubado em Portugal. O regime de António de Oliveira Salazar tinha “Deus, Pátria, Família” como palavra de ordem e a memória de Padre António Vieira estava profundamente enraizada nessa ideologia de Estado.

Enquanto missionário, Padre António Vieira era celebrado como embaixador da civilização portuguesa por ter contribuído para a união dos povos e para o bem-estar do Brasil através do mandamento cristão do amor ao próximo. Esta imagem de uma expansão portuguesa suave, desprovida de racismo, e que alegadamente diferenciava os portugueses dos restantes senhores coloniais, violentos e brutais foi cuidadosamente trabalhada por Salazar a partir dos anos 1950. Face ao processo de descolonização tornava-se, porém, cada vez mais difícil encontrar argumentos em defesa da posse de colónias. Salazar teria, portanto, gostado certamente daquela estátua do missionário corajoso a proteger crianças indígenas indefesas



A Arte Que Faz Mal à Vista (Art and Hurt), por/ by Pedro Neves Marques, 2018

Pedro Neves Marques

A arte que faz mal à vista I (Art and Hurt I), 2018. Um filme manifesto, 19', vídeo, som. Produção de Pedro Neves Marques e Catarina de Sousa. Com a amável autorização do artista e da Galleria Umberto di Marino. O filme foi rodado em 2017 ainda antes dos primeiros protestos e estreou em 2019, no DocLisboa. © Pedro Neves Marques

O adeus à cultura de heróis?

Enquanto que o debate ocorrido em 2017 foi de curta duração, já a mais recente pichagem com grafíti recebeu uma atenção muito maior. Possivelmente porque essa ação parecia colocar Padre António Vieira injustamente no mesmo plano de personagens coloniais cruéis, como o rei da Bélgica, Leopoldo II, ou o mercador de escravos britânico, Edward Colston, cujas estátuas foram danificadas noutros países na sequência dos protestos do movimento *Black Lives Matter*.

Rapidamente se ergueram vozes a condenar a ação e – como era de esperar – ativistas da extrema-direita farejaram, também aqui, uma ameaça à cultura portuguesa. E a discussão sobre como avaliar a actuação de Padre António Vieira no século XVII voltou à ordem do dia.



Junho de 2020: Pessoas rodeiam a estátua desmontada do mercador de escravos Edward Colston no contexto dos protestos BLM em Bristol. Keir Gravid, Flickr. © CC-BY-NC-SA 2.0



Uma semana após o grande protesto em Lisboa do movimento Black Lives Matter, a estátua de Padre António Vieira foi pichada com a palavra DESCOLONIZA. © Nuno Ferreira Santos



Em Junho de 2020, no contexto dos protestos BLM, manifestantes em Bristol desmontam a estátua do mercador de escravos Edward Colston e afundam-na no porto. Keir Gravid, Flickr. © CC-BY-NC-SA 2.0

Alguns artigos de opinião, assim como os meios de comunicação social revelaram, contudo, uma disponibilidade maior do que em 2017 para se ocuparem com as críticas feitas à estátua, com a sua linguagem plástica, com os fatores e as motivações que estiveram por trás da danificação da mesma. O centro cultural jesuíta Brotéria, situado nas proximidades da estátua, anunciou a intenção de incluir no seu programa uma sessão sobre a representação de Vieira.

Embora o padre Francisco Mota, diretor do centro, considere que Vieira fez coisas admiráveis, é da opinião que o missionário não devia ser tratado como um santo. Numa entrevista pessoal, manifestou-se de forma muito clara:

“Esta é uma muito pobre representação sobre como foi a vida de Vieira, tê-lo ali com três crianças índias muito submissas ao seu lado (...) O modo como a estátua está agora é uma manifestação da estética do Estado Novo e não faz o menor sentido.”

Contrariamente ao ocorrido noutros lugares em tempos mais recentes, ninguém em Portugal se assumiu como autor dos grafítis e o ataque também não teve uma relação direta com as ações de protesto do movimento *Black Lives Matter*. Mamadou Ba, o dirigente da associação antirracista *SOS Racismo*, manifestou numa [entrevista](#) a sua suspeita de que os grafítis possivelmente terão sido uma provocação intencional de ativistas de direita que procuraram, desta forma, polarizar o debate sobre racismo sistémico e discriminação estrutural, e restringi-lo a questões de representatividade. Segundo Mamadou Ba, o facto de terem surgido grafítis racistas em escolas e em centros de acolhimento de refugiados logo no dia seguinte à danificação da estátua e de os mesmos pouca atenção terem despertado, comprova que a estratégia resultou.

Mesmo assim, Mamadou Ba sublinha que o modo como Portugal lida com a memória do passado colonial não deixa de desempenhar um papel importante, e acrescenta que deviam ser erigidos memoriais que fizessem justiça à sociedade multiétnica e às vítimas do colonialismo, em vez de se celebrar constantemente os mesmos heróis de um passado imperial. O ativista congratula a iniciativa bem sucedida da Djass- associação de afrodescendentes que levou à construção de um Memorial de Homenagem às Pessoas Escravizadas em Lisboa.

Por muito polarizado que possa encontrar-se o debate em torno da estátua do Padre António Vieira, apesar de pessoas como Mamadou Ba e o Padre Francisco Mota não terem a mesma opinião em relação a tudo, representam um setor da sociedade portuguesa que está cada vez mais disposto a construir um diálogo diferenciado acerca da memorialização do passado colonial.

Tradução: Gabriela Fragoso



A descoberta, 2007, Kiluanji Kia Henda.



Plantação, Memorial da Escravatura, Kiluanji Kia Henda, Lisboa. Iniciativa da DJASS (Associação de Afrodescendentes).



Memorial à escravatura, Alex de Silva, Roterdão, 2013.

EXPRESSO

OPINIÃO

Para uma visão mais informada e plural do padre António Vieira

Pedro Cardim¹

25 JUNHO 2020 9:30

A estátua de Vieira retrata de uma forma caricatural a colonização portuguesa na América e o papel desempenhado pelo jesuíta, em especial no que respeita aos ameríndios. Aqueles que se revêem nesta estátua demonstram ignorar grande parte da investigação mais recente sobre o tema

O monumento em honra do padre António Vieira, erigido em Lisboa defronte da igreja de São Roque, não faz jus à sua figura. Vieira merecia ser recordado por uma intervenção artística que desse melhor conta da riqueza da sua obra e da complexidade da sua vida.

Antes de mais, porque representar António Vieira segurando numa cruz e rodeado de crianças indígenas é uma forma caricatural de retratar o Brasil colonial e a ação que Vieira nele desempenhou, em especial no que respeita às populações ameríndias. A estátua nada diz sobre o que realmente se passou ali a partir de 1500. Desembarcados na América do Sul, os portugueses levaram a cabo uma "conquista", ou seja, a apropriação – frequentemente violenta – de terras que eram dos povos autóctones.

Depois de consolidarem o seu domínio sobre as primeiras parcelas de terra, as autoridades portuguesas, seculares e religiosas, definiram a forma como iriam lidar com os autóctones da América. Quanto aos indígenas que foram submetidos pelos portugueses, as autoridades coloniais trataram-nos como *miserabile personae*, como uma

¹ Historiador, Centro de Humanidades, Universidade Nova de Lisboa.

espécie de crianças ou de pessoas desprovidas de autonomia e de autossuficiência. Foram vistos como seres que careciam da tutela dos colonizadores, acabando por ser reduzidos a uma condição de menoridade, cívica, jurídica e política. No que respeita aos muitos povos indígenas que viviam nas vastas áreas que escapavam ao controlo dos conquistadores e que contra eles resistiam, foram encarados como "selvagens", "rebeldes" e inimigos.

Foi com base na ideia de que os indígenas eram *miserabile personae* que se conformou o relacionamento entre os colonizadores e as populações autóctones que não foram consideradas inimigas. A esses indígenas foi dada a possibilidade de entrarem na sociedade colonial, mas impôs-se-lhes como condição a sua subordinação aos portugueses e a sua submissão a um intenso processo de conversão ao catolicismo.

António Vieira é produto desta maneira de entender os povos ameríndios e identifica-se plenamente com ela. À semelhança do que vários missionários antes dele tinham feito, Vieira também promoveu a deslocação maciça de comunidades indígenas e a sua concentração em aldeias situadas nas proximidades das zonas de colonização, aldeias essas administradas pelos próprios jesuítas e por outras ordens religiosas.

E para que é que serviam essas aldeias? Serviam, antes de mais, para impor aos indígenas, muitas vezes com violência, o modo de vida português e a religião católica. Além disso, o sistema das aldeias impunha aos "índios aldeados" um regime de trabalho obrigatório. Tanto os jesuítas, quanto os colonos que viviam nas redondezas serviam-se dos "índios aldeados", empregando-os quase sempre nas ocupações mais aviltantes como trabalhadores forçados. Quando eram pagos, os indígenas recebiam um salário em geral miserável. Um exemplo: em 1654 Vieira estabeleceu um acordo com o governador e as câmaras do Maranhão para regulamentar o trabalho compulsório dos "índios aldeados". Segundo esse acordo, os índios realizariam seis meses de serviço por ano nas propriedades dos moradores e receberiam, em troca, pouco mais de dois metros de pano por mês...

A par do trabalho pago desta forma miserável, os índios concentrados nas aldeias foram também frequentemente mobilizados contra os inimigos dos portugueses, como os holandeses ou os franceses. Além disso, os colonos também os utilizaram na luta quer

contra os escravos negros que fugiam das zonas coloniais e que se concentravam em quilombos, quer contra os demais povos indígenas que resistiam contra a colonização. Para os portugueses a guerra fazia parte do quotidiano colonial, não só para conquista de mais terras, mas também para a captura de indígenas e sua conversão em escravos ou em trabalhadores forçados.

A estátua nada diz sobre isto e tão-pouco mostra que, para além de serem submetidos ao trabalho forçado, havia muitos indígenas escravizados. Convém lembrar que, para as autoridades portuguesas, a escravização de ameríndios continuou a ser legal até à segunda metade do século XVIII. Para Vieira, como para os demais jesuítas (com poucas divergências internas), a escravidão de índios e, também, de negros era aceitável desde que fossem respeitados os títulos de escravização reconhecidos como legítimos (guerra justa, comutação da pena de morte, extrema necessidade e condição do ventre materno).

Numa sociedade marcada por uma forte discriminação racial, os índios eram relegados para um dos seus escalões mais baixos. Ou seja, os indígenas cristianizados que conseguiam sair das aldeias ou livrar-se da escravidão, quando iam viver entre os portugueses só se conseguiam empregar em atividades desprestigiadas e mal pagas, ficando praticamente privados de qualquer hipótese de ascensão social. A mestiçagem estava presente, mas costumava ser ativamente escondida por todos os mestiços que tinham a ambição de ascender socialmente.

Não há dúvida de que, ao longo da sua vida, Vieira se destacou na defesa de certos povos indígenas e denunciou alguns abusos dos colonos. Contudo, é preciso notar que tais denúncias foram quase sempre uma boa ocasião – política – para Vieira reivindicar que, na relação entre colonos e indígenas, a tutora e a intermediária privilegiada, ou mesmo exclusiva, deveria ser a Companhia de Jesus, a ordem à qual ele pertencia.

A par disso, não se pode esquecer que, em vários momentos, o mesmo Vieira apelou às forças portuguesas para que atacassem e submetessem, por vezes com muita violência, os ameríndios que resistiam à invasão das suas terras, ou que recusavam o catolicismo. Aliás, e à semelhança dos seus contemporâneos, Vieira usou termos como "gentio bárbaro" ou "selvagem" para denominar os indígenas que continuavam a resistir contra

os portugueses. Tais palavras, como se sabe, estavam carregadas de preconceitos a respeito dos seres humanos assim designados.

Tudo isto é factual, baseia-se na documentação existente e está plenamente demonstrado pelos estudos dos últimos trinta anos. No entanto, a escultura que pretende homenagear Vieira é completamente omissa a respeito destes factos. Ela reflete, acima de tudo, uma visão benigna da colonização portuguesa das terras sul americanas e da relação com as suas populações autóctones. Para além de nada dizer sobre estes temas, o monumento a Vieira tem também o condão de ocultar a resposta dada pelos indígenas à agressão portuguesa. Apresenta os índios como seres passivos, uma espécie de crianças que nem sequer eram capazes de se defender, carecendo de um português para os proteger. Nada mais distante da realidade. Ao longo dos trezentos anos de colonização os indígenas defenderam-se de um modo inteligente e encarniçado. A resistência – armada, e não só – dos ameríndios contra os portugueses foi muito mais eficaz do que habitualmente se pensa, e foi precisamente graças a ela que muitos desses povos conseguiram manter os colonizadores fora das suas terras durante toda a dominação portuguesa no Brasil. Além disso, muitas mulheres e homens indígenas rapidamente aprenderam a utilizar os recursos trazidos pelos portugueses a fim de com eles alcançar a liberdade ou resistir contra a opressão colonial.

Para quem estuda a história da colonização portuguesa em terras americanas, nada disto é novidade. O alcance e os limites da ação de Vieira relativamente aos indígenas são bem conhecidos, e o mesmo se poderia dizer da sua posição sobre a escravização de africanos subsaarianos. A sua concordância com a escravidão de afrodescendentes não difere daquilo que era a opinião corrente na época. Vieira não era contrário ao sistema escravagista, defendia-o na medida em que, do seu ponto de vista, ele permitia o trânsito de pessoas pagãs para terras cristãs e, subsequentemente, a sua suposta salvação, mas sempre sob a autoridade dos seus proprietários.

As suas críticas à violência com que os senhores de escravos tratavam as pessoas escravizadas não diferem muito do que várias pessoas há muito diziam, tanto no Brasil como na América espanhola. Mas havia quem, naquele mesmo período, e ao contrário de Vieira, condenasse a escravatura. Vários dos jesuítas com os quais Vieira entrou em

conflito no final da sua vida fizeram muito mais do que ele para melhorar a condição dos afrodescendentes escravizados. O mesmo se pode dizer de alguns franciscanos e, também, de capuchinhos em missão pelas Caraíbas e pela América do Sul. Comparados com estes, Vieira não se distinguiu na defesa dos afrodescendentes escravizados. Por exemplo, ao contrário de outros, não se destacou no apoio à sua importante luta para terem acesso ao sacramento do matrimónio. Foi sempre fiel à ideia de que os escravizados deveriam aceitar submissamente o cativo em troca da liberdade das suas almas.

Compreende-se, pois, que Vieira se tenha oposto tenazmente à cristianização dos habitantes do quilombo de Palmares. Alegou que tal equivalia reconhecer a existência dessa comunidade "rebelde" que estava há anos a resistir contra a dominação colonial portuguesa. Com esta atitude Vieira visava, acima de tudo, castigar os que pegavam em armas contra a ordem colonial e não dar esperança aos escravizados de que poderiam alcançar, pela luta, a liberdade. Para Vieira, a liberdade não devia ser conquistada pelas armas, mas sim eventualmente concedida pelos senhores.

Tudo isto são factos conhecidos, e não propriamente um julgamento acusatório de António Vieira, figura que, aliás, sempre me interessou como objeto de investigação. O jesuíta tem sido muito estudado e tem de continuar a ser estudado, pois é uma figura com uma trajetória riquíssima e, em alguns aspetos, única. No entanto, sou contra o uso abusivo de António Vieira como um "defensor dos direitos humanos". Essa ideia, lamentavelmente inscrita na placa que acompanha a estátua que foi erigida em Lisboa em 2017, está completamente desfasada dos quadros mentais da época de Vieira. Também não me parece que se deva retratar o jesuíta como um protetor desinteressado dos índios, uma espécie de Bartolomé de las Casas português, forma de dizer que, no fundo, o colonialismo português não era assim tão mau... Vieira estava ao serviço de um projeto de colonização que visava submeter o maior número possível de indígenas e mantê-los em situação de menoridade e sob a tutela da Companhia de Jesus. Quanto à ordem colonial e escravagista que, no Brasil, foi criada pelos portugueses e doutrinalmente sancionada pela Igreja, não era nada aprazível para os índios e, muito menos, para os afrodescendentes. Vieira jamais teve como finalidade alterá-la de uma forma substantiva.

Durante demasiado tempo, sob a ditadura de Salazar e não só, vários historiadores portugueses esqueceram estes e outros factos, insistindo numa imagem fundamentalmente benigna da colonização portuguesa, no Brasil e em outros continentes. Hoje, felizmente, a situação mudou. Muitos dos que se ocupam do passado colonial português defendem uma abordagem mais rigorosa e mais bem fundamentada. E percebem, para além disso, que pior do que não falar sobre esse passado é substituí-lo por uma narrativa apologética do colonialismo português, ou por uma comemoração simplista e caricatural de figuras como o padre António Vieira.

A estátua que me levou a escrever este texto foi erigida em Lisboa há escassos três anos, e não propriamente no século XIX ou sob o Estado Novo. Há alguns dias o atual presidente da câmara lisboeta reiterou que se revia na estátua porque esta mostrava que Vieira tinha uma "dimensão humanista e de tolerância num tempo em que isso não era de todo regra". Nessa ocasião, voltou a anunciar a criação de um "Museu da Descoberta", qualificando de "gratuita" toda a polémica gerada por este seu projeto. Mais ou menos pela mesma altura, o *mayor* de Londres anunciava que iria promover um debate aberto, informado e plural sobre a presença, na cidade, das marcas do império britânico. Em Portugal esta atitude mais crítica sobre o passado colonial já existe em vários sectores da sociedade. Seria importante que chegasse às autoridades políticas e religiosas, bem como à sociedade civil. E seria também importante que uma análise crítica de figuras como o padre Vieira deixasse de ser vista como antipatriótica. A finalidade destas análises é contribuir para uma sociedade melhor, assente numa relação com o passado mais informada, mais plural e mais justa.

SECRETARIADO NACIONAL DA PASTORAL DA CULTURA

Estátua do Padre António Vieira: «Retrato superficial»,
«não tem estética que a absolva»

Rui Jorge Martins

18 JUNHO 2020

Transmitir mais espessura e densidade, destacar outras vertentes, porventura mais significativas para a contemporaneidade: estas são algumas das perspetivas suscitadas ao padre João Sarmento e ao curador Paulo Pires do Vale pela escultura do Padre António Vieira, em Lisboa.

A imagem voltou a ganhar relevância quando, em junho, na sequência dos múltiplos protestos ocorridos em várias partes do globo por causa da morte, nos EUA, de George Floyd, às mãos de polícias, apareceu pichada de vermelho, com a palavra “Descoloniza”.

«Qual é a forma como desejamos este homem sem sermos anacrónicos?»; «não podemos absorvê-lo na totalidade. Todas as personagens são incoerentes. Este homem não é um santo da Igreja», reflete o religioso jesuíta, morador na comunidade situada no mesmo edifício da Brotéria, de onde se avista o Largo Trindade Coelho e a estátua do escultor Marco Fidalgo.

As inquietações de João Sarmento, escultor, desenhador, sucedem-se na reportagem que Isabel Salema assina este sábado no “Público”, na qual revela a intenção de o centro cultural querer organizar um debate sobre a representação do Padre António Vieira.

«Os símbolos são polissémicos e trazem cargas muito fortes que podem enaltecer ou rebaixar. Este é um retrato superficial da figura. Remete para uma moralidade de ação, e nós queremos a profundidade do texto»

No projeto do jesuíta que participou no concurso público lançado pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa para a realização da estátua, o debate poderá centrar-se em três interrogações: «O que é um monumento numa cidade? O que é fazer um monumento a uma figura sem a moralizar? Como é que o coletivo recria os seus símbolos?».

«Se nenhuma iconografia diz a biografia toda, esta diz uma percentagem muito reduzida da personagem. Ainda por cima, uma parte pela qual ela não é querida agora. Queremos agarrar na literatura e no passado e forçá-los a uma atualização, ou queremos percebê-los com os olhos de hoje, com a nossa cultura contemporânea?», questiona.

Sobre a escultura, que já tinha sido visada em 2017 pelo movimento Descolonizando, João Sarmiento declara: «Os símbolos são polissémicos e trazem cargas muito fortes que podem enaltecer ou rebaixar. Este é um retrato superficial da figura. Remete para uma moralidade de ação, e nós queremos a profundidade do texto».

Para Paulo Pires do Vale, «pensar que uma imagem é neutra, que fixa uma história verdadeira e inalterável, é não perceber que é sempre uma representação interpretável». E acrescenta: «Essa falta de capacidade de prever a dissensão é o problema político desta estátua que vive na polis. A imagem está carregada de símbolos que não foram acautelados».

Quem critica a escultura tem de ser, inevitavelmente, detrator da personalidade evocada? «Sou um admirador do Padre António Vieira. A imagem não é a coisa»

O professor da Faculdade de Teologia da Universidade Católica interpela:

«Faz sentido no século XXI um evangelizador de crucifixo na mão? A pichagem põe em causa uma memória coletiva e a forma como Vieira tem vindo a ser contado».

O filósofo não rejeita que «a intenção pode ter sido ótima», mas faz sobressair «a ideia benevolente de que não evangelizámos ou colonizámos como os outros». Além disso, «não tem qualidade estética que a absolva».

Quem critica a escultura tem de ser, inevitavelmente, crítico da personalidade evocada? «Sou um admirador do Padre António Vieira. A imagem não é a coisa», aponta Paulo Pires do Vale.

Isabel Salema consultou o processo do concurso de conceção da estátua, e revela que a proposta vencedora obteve a nota de 62,25%, abaixo da classificação de bom.

O jurista Miguel Lobo Antunes, uma das pessoas consultadas neste trabalho, considera que o prémio, à luz do regulamento, tinha de ser atribuído, mas não era imprescindível a aprovação, quer da Misericórdia, quer da Câmara Municipal, da construção e instalação da estátua.

Marco Fidalgo afirma que pensou «numa figura inserida num conjunto, que marcasse o lado crítico de Vieira face aos ideais do sistema da altura. Que colocasse Vieira em pleno uso e ação da sua palavra crítica».

«Na representação que apresento, a figura do índio em nada surge inferiorizada, rebaixada ou subjugada», antes, é «elevado à sua dimensão mais generosa e sincera, representado por três figuras "maiores", três crianças», defende o escultor.

DESCOLONIZA

LISBOA, 10-12 NOVEMBRO 2022



O próximo encontro de Teoria da Arqueologia Histórica e Contemporânea será em Lisboa, nos dias 10-12 de novembro de 2022. Mas porquê em Lisboa?

Vários arqueólogos têm-se envolvido nos debates recentes sobre a descolonização da disciplina. No entanto, muito pouco se tem falado sobre o impacto destas discussões no campo da arqueologia histórica e contemporânea.

O movimento decolonial está a mudar o tipo de perguntas que fazemos? Os métodos? Há muito a discutir e alguns de nós certamente falaremos disso em Lisboa.

Lisboa é um dos maiores museus ao ar livre do colonialismo na Europa. Cada esquina lembra um passado que ainda não passou na forma de uma estátua, uma árvore tropical, uma pastelaria, um nome de rua em homenagem a algum conquistador.

Como em muitas outras cidades do continente europeu, a colonialidade perdura nas ruas, está incrustada nas nossas coisas e molda a vida de todos. Muitos de nós estamos a questionar este estado de coisas. Sem surpresas até aqui. Podemos nós, arqueólogos, fazer algo a respeito?

A imagem do evento foi inspirada numa história que revela muito sobre as discussões contemporâneas em torno dos legados do colonialismo. Em 2017, a cidade ganhou uma nova estátua em homenagem ao jesuíta António Vieira, conhecido pelo seu trabalho missionário no Brasil e sermões eloquentes. Vieira também era conhecido por se posicionar contra a escravização das comunidades indígenas do Brasil, ao mesmo tempo que apoiava a escravização dos africanos.

Pergunta-se como é que alguém pensaria fazer uma estátua como esta no século XXI? Muitas pessoas perguntaram o mesmo. A estátua tornou-se um ponto focal para manifestações descoloniais assim que foi construída. Extremistas de direita responderam ocupando a praça e ameaçando os manifestantes.

Mais recentemente, um artista anónimo grafitou a estátua com a palavra “Descoloniza”, pintou corações nas crianças indígenas e borrifou o corpo do padre como se estivesse manchado de sangue.

Os grafites foram rapidamente limpos. No entanto, a poderosa mensagem do artista permaneceu conosco e inspirou Nikola Krizanac a criar esta imagem para a conferência CHAT.

Espero que também se sinta inspirado e que se junte a nós em Lisboa, em novembro!

Run to the hills

Iron Maiden, 1982

White man came across the sea	Selling them whiskey and taking their gold
He brought us pain and misery	Enslaving the young and destroying the old
He killed our tribes, he killed our creed	Run to the hills
He took our game for his own need	Run for your lives
We fought him hard, we fought him well	Run to the hills
Out on the plains we gave him hell	Run for your lives
But many came, too much for Cree	Yeah
Oh, will we ever be set free?	Ah, ah, ah, ah
Riding through dust clouds and barren wastes	Run to the hills
Galloping hard on the plains	Run for your lives
Chasing the redskins back to their holes	Run to the hills
Fighting them at their own game	Run for your lives
Murder for freedom the stab in the back	Run to the hills
Women and children are cowards, attack	Run for your lives
Run to the hills	
Run for your lives	
Run to the hills	
Run for your lives	
Soldier blue in the barren wastes	
Hunting and killing's a game	
Raping the women and wasting the men	
The only good Indians are tame	

B.1.4 TRANSCRIÇÃO DE DEBATE INTERNO

Debate interno | A História está lá atrás? A estátua de padre António Vieira a debate

7 de fevereiro de 2023

Transcrição

Por lapso, não liguei o gravador no início do debate. Perdi, por isso, a primeira intervenção do grupo 1. A segunda intervenção, de uma aluno apenas, não ocorreu. O aluno, que já tinha manifestado desconforto psico-emocional noutras ocasiões, saiu da sala e só regressou no final da sessão. Uma das alunas, porta-voz do grupo 3, enviou-me posteriormente a intervenção que tinham preparado e que leu na sala.

Claúdia (Grupo 3): A estátua nada nos diz sobre a história do que realmente se passou. António Vieira era conhecido por defender os direitos dos povos indígenas, porém só defendia aqueles que subsumissem a um processo de conversão ao catolicismo. Apoiou a deslocação de povos indígenas para aldeias administradas por jesuítas. Essas aldeias serviam para impor o modo de vida português e assim civilizar os “selvagens” e a religião católica. Era dado aos indígenas trabalhos forçados e recebiam um salário “em geral miserável” como diz Pedro Cardim, foram utilizados também para combaterem contra inimigos dos portugueses, contra escravos negros que tentaram fugir de zonas coloniais e contra outros povos indígenas que fugiam da colonização: “Para os portugueses a guerra fazia parte do quotidiano colonial, não só para conquista de mais terras, mas também para a captura de indígenas e sua conversão em escravos ou em trabalhadores forçados.”.

A estes que não cediam à invasão, eram atacados pelas forças portuguesas (mandadas por António Vieira), como é referido por Pedro Cardim: “A par disso, não se pode esquecer que, em vários momentos, o mesmo Vieira apelou às forças portuguesas para que atacassem e submetessem, por vezes com muita violência, os ameríndios que resistiam à invasão das suas terras, ou que recusavam o catolicismo.”. Os indígenas que conseguiam ficar livres da escravatura ou seja, os indígenas cristianizados, quando iam viver entre os portugueses, eram mal pagos e só conseguiam arranjar empregos desvalorizados. Por fim não nos podemos esquecer que Pde. Vieira era um escravagista, aceitava o uso de escravos africanos em substituição de mão de obra indígena. A escultura omite todos estes factos.

Sobre a representatividade da estátua. A estátua pretende recordar Padre António Vieira como o defensor dos direitos dos povos indígenas, nela está representada 3 crianças indígenas que parece estarem a ser “protegidas” de uma ameaça, e quem está a “protegê-las” é António Vieira, curiosamente (coincidentemente), os povos indígenas eram vistos como crianças ou pessoas sem autonomia, que não se conseguiam defender e precisavam de ser guiadas e

civilizadas pelos colonizadores. A estátua aparenta ter uma representação paternalista de António Vieira. Como é dito por Miriam Thaler em seu texto *O crepúsculo da representação canónica*: “... a estátua não deixa de fazer lembrar a ideia europeia de tutela e de missão civilizadora sobre os povos colonizados: uma ideia que se disseminou no continente europeu a partir de finais do século XVIII e que foi usada como estratégia para justificar a exploração das colónias.” Conclusão. Concordo que não se pode condenar Pde. António Vieira pelos seus atos, visto que ocorreram em épocas diferentes, porém não acho que deva ser visto com um grande defensor dos direitos dos humanos ou dos indígenas. Sobre a estátua, acho que deveria ter sido representada de uma maneira diferente, pois não nos conta a história toda e só passa de um retrato superficial de Pde. António Vieira, deveria ser algo como Mamadou Ba diz “que fizesse justiça à sociedade multiétnica e às vítimas do colonialismo.”, por exemplo, a Plantação de Kiluanji Henda e o memorial de Alex de Silva são duas formas de representar isto. A imagem criada por Nikola Krizanaz é uma bela alternativa à estátua de Pde. António Vieira. Um monumento é uma estrutura que deve contar e recordar algo, como João Sarmiento diz: “Os símbolos são polissémicos e trazem cargas muito fortes que podem enaltecer ou rebaixar. Este é um retrato superficial da figura. Remete para uma moralidade de ação, e nós queremos a profundidade do texto.”

(Transcrição a partir de gravação audio)

João (Grupo 4): Há mal que eu não leia e que me siga pelo esquema e que fale assim no geral?

P.: É como quiseres.

João (Grupo 4): Eu acho que devíamos julgar a estátua com pensamento crítico, medindo e igualando o bom e o mau. Sim, o Padre António Vieira tinha escravos, mas também devíamos pensar no que ele trouxe de bom, não diminuindo o que de mal ele fez. Por exemplo, ele trouxe os *Sermões*, obras literárias que trouxeram grandes benefícios para a língua portuguesa e que ainda hoje em dia estudamos. Ele também tinha um pensamento muito avançado para a época, digamos assim, a forma como ele pensava e como ele criticava a sociedade. E eu acho que vandalizar foi um ato de ignorância. Porque, não devemos esquecer, obviamente que a estátua representa o que ele fez, o que ele é; obviamente, quem não sabe nada, quem não leu sobre ele, não iria saber que ele tinha escravos, por mais que a estátua transmita só aquela ideia, está lá implícito esse conhecimento. A questão é que se nós formos vandalizar a estátua e deitá-la abaixo, estamos a negar o conhecimento às pessoas, que mesmo que seja um pensamento mau, se eu lá chegar e vir a estátua, posso ficar mais informado, saber que ele

trouxe benefícios, como trouxe malefícios. E eu acho que vandalizar e desfigurar a estátua é um ato de ignorância e um pensamento retrógrado, porque uma coisa típica de pensamentos, por exemplo, fascistas e ditatoriais é negar o conhecimento e impedir que as pessoas soubessem de tudo, o bom e o mau. E o bom e o mau é importante saber para poder ter um equilíbrio e ficarmos mais informados.

P.: Obrigada.

Pedro (Grupo 5): Em 22 de junho de 2017, surge a inauguração da estátua do padre António Vieira, com o objetivo de homenagear, não só a sua importância como ativista e pregador português, mas também a sua posição ativa contra a exploração dos povos indígenas. Com a leitura e análise dos textos de diferentes autores, sobre o que foi António Vieira e a idealização de cada um acerca da construção da estátua e da sua respectiva vandalização, conseguimos perceber que a maior parte faz referência, especial referência, à palavra colonização. Apesar de várias vezes, opor-se contra os maus tratos dos povos indígenas, algo que era bastante destemido e audaz na época, António Vieira nunca foi realmente um desertor do padrão da altura. É verdade que se manifestou várias vezes contra o abuso que teve sobre os povos indígenas, porém também exerceu esse mesmo poder diversas vezes, talvez de uma forma mais ternurenta ou não. Esses mesmos motivos levaram-nos à polémica em torno da estátua. Verificamos António Vieira a erguer uma cruz e rodeado de crianças indígenas, crianças essas que mostram um ar indefeso e frágil, elaborando um carácter sobre António Vieira como protetor e defensor dos mesmos. Toda esta exposição ocasiona uma forma de ocultar o que realmente António Vieira foi e o lado menos positivo que teve. Apesar de ser o padrão da época, porém no fim das contas foi detentor do mesmo. Tendo em conta os tempos que correm e a sociedade em que vivemos, uma sociedade muito mais demonstrativa e muito mais convincente, penso que a inauguração da estátua foi uma jogada bastante precipitada e devia ser melhor ilustrada no sentido social, para uma melhor aceitação e admiração do povo português e dos demais.

P.: Então, grupo 6.

Carmen (Grupo 6): Sobre a estátua feita em Lisboa, com a vandalização que ocorreu naquele dia, que tem a frase "descoloniza", na minha perspetiva eu concordo com a palavra, pois ele foi sim um escravagista seletivo, mas não concordo com o ato de vandalismo, pois isso foi um pouco inapropriado. (Pausa)

P.: Está a ir muito bem.

Carmen (Grupo 6): Digamos também que, pelo que eu li de todos os documentos que a professora nos deu, com as informações sobre o ocorrido naquele dia, tinham dito que não

podíamos, quer dizer, a escritora Alice Vieira, tinha dito que não podíamos julgar o padre António Vieira, porque ele sempre defendeu os escravos e os indígenas. Digamos que ele só defendia mais ou menos a maioria dos indígenas para poder tomar mais... Digamos, para pregar mais a fé cristã, que é o que eu disse. Digo isto pela matéria que nós demos em português, no *Sermão*, do Padre António Vieira, onde ele preferia dar o sermão dele aos peixes, em vez de pessoas, e isso não concordo... Porque ele preferiu substituir a mão de obra indígena, digamos a mão da obra indígena, pelos escravos africanos, permitindo o comércio transatlântico dos escravos, não concordo com isto, desculpa. Tendo em conta que os argumentos que a Alice Vieira usou, que eu li, ela escreveu que não devíamos julgar a figura histórica, mesmo que fosse verdade que ele tivesse escravos ou não tivesse, não poderíamos julgar ele nos dias de hoje, porque naquela época eram assim. Também, tendo em conta, querendo comparar que todos os reis portugueses tiveram escravos. Assim, não concordo com esta opinião, porque a Alice Vieira está a querer comparar um padre, naquela época, com um rei, que o povo naquela época era mais submisso ao rei. Digamos que o rei era mais, como é que eu posso dar-vos palavras com bom português, o rei era mais, vamos, poderoso de todos, como que o povo fosse submisso a ele. Não querendo julgar a imagem histórica, pelos atos que ele fez, mas a estátua em si, não concordo com ela, pois a maneira como foi feita, com crianças ao lado, digamos, os indígenas, dizendo que os indígenas não conseguiriam se defender se nenhum, desculpem, se os portugueses chegasse lá, que eles eram mais ou menos sem autonomia, para que pudessem ser descolonizados ou colonizados, acho que colonizados, essa palavra. Foi um ato covarde que essa pessoa fez à estátua, e o que vou dizer mais? E eu quero que as pessoas, hoje em dia, tenham uma visão mais abrangente sobre a estátua, não digo que podemos só julgar a estátua por ter crianças ao lado, os indígenas, mas sim que o padre António Vieira fez algumas coisas... algumas coisas... (*risos na sala*) fez coisas que podem ajudar uma sociedade de hoje em dia, como a fé cristã, outras coisas.

P.: Muito obrigada, excelente intervenção.

Maria (Grupo 7 - unipessoal): Eu acho legítimo a Santa Casa da Misericórdia ter encomendado a estátua do padre António Vieira, de certa maneira, ele fez algumas ações que caracterizam a ação social da Santa Casa da Misericórdia, apesar de não ter respeitado algumas culturas e ter desvalorizado o direito de esses povos, de terem acesso à sua cultura e serem como eles são. O que eu acho que fez (*inaudível*), foi a interpretação do artista porque coloca várias opiniões sobre o colonialismo, tanto americano e africano, especialmente sobre a escravidão seletiva feita pelo padre António Vieira e também (*pausa*) a exploração humana,

feita por... defendida por padre António Vieira, o que nos vem alertar para olharmos para a história e para as figuras, numa maneira, a glorificá-las, colocá-las numa ideia que é sem defeitos e, por isso, podemos olhar para a história com uma ideia crítica e abrangente, não só olhar para um bocadinho, mas olhar para o todo. E... É isso.

P.: Obrigada, muito obrigada.

Isabel (Grupo 8): Por fim, nós concordamos com o *graffiti* que fizeram na estátua do padre António Vieira, pois consideramos que é uma maneira de protesto válida como todas as outras maneiras de protesto que existem. E, por muito que digam que António Vieira não foi um escravagista, como a escritora Alice Vieira, enganam-se, porque como é que podemos dizer que uma pessoa não é escravagista quando foi apoiante seletivo da escravatura? E já dizia Pedro Cardim, "Vieira não era contrário ao sistema escravagista. Defendia-o na medida em que, do seu ponto de vista, ele permitiria o trânsito das pessoas pagãs para as terras cristãs e, subsequentemente, a sua suposta salvação, mas sempre sob a autoridade dos seus proprietários". No final deste mês, vai fazer 154 anos desde a abolição da escravatura em Portugal e, ao fim destes 154 anos, Portugal continua cheio da narrativa lusotropicalista. Nós temos que continuar a protestar como o que tem sido feito, como, portanto, houve "A Descoberta", em 2017, no padrão dos descobrimentos, e temos que continuar a propor um modelo de diferentes espaços públicos, que seja inclusivo, que respeite quem cá vive e que deixe espaço e visibilidade aos povos que foram vítimas do colonialismo português. Queremos símbolos que não glorifiquem o passado colonial, mas símbolos que respeitem e contem o outro lado da moeda. E a história está atrás, evidentemente, mas o que aconteceu lá atrás vai continuar presente na atualidade, seja com o nome das nossas ruas, com estas estátuas, e acho que nós poderíamos, lá está, em vez de glorificar os colonizadores (sic), se calhar fazer como fizeram nos outros países, as estátuas a mostrar o lado das pessoas escravizadas e como elas sofreram. É isso. Obrigada.

P.: Ok. Muito obrigada, excelente. Que qualidade das vossas intervenções. Estão todos, todos, de parabéns, sem exceção, excelentes. Gostei imenso. Recorreram aos textos, manifestaram opiniões informadas e sentido crítico. As duas coisas, excelentes intervenções. Vamos fazer a segunda ronda, vamos comentar o trabalho dos colegas. No fundo, haverá, parece, talvez, uma opinião mais, mais polémica no conjunto, não significa que vocês não possam, que os vários grupos não possam agora debater algumas ideias, vamos colocar ideias num espaço comum. Então, começamos com o grupo 1, a comentarem a última intervenção.

Isabel (Grupo 8): Eu só tinha uma pergunta para eles, eu acho que eles não disseram se eram a favor ou contra o *graffiti*. Acho que foi a única coisa que vocês não disseram, era se concordavam.

José (Grupo 1): Acho que isso não era o suposto do trabalho, a questão era mais concordar com a opinião dos autores.

Joana (Grupo 1): Mas podemos dar a nossa opinião. Nós não concordamos com o vandalismo da estátua, porque também, concordamos com a opinião do João, também vai preservar o que foi a história, também, bom e mau, não é? Nós achamos que o lado do vandalismo, de estragarmos o que está lá representado, vai estar a apagar o nosso passado.

P.: É só isso? Não querem acrescentar nada? Querem colocar alguma questão no grupo 8, fazer algum comentário?

Joana (Grupo 1): Não, acho que referiram também os textos. Acho que...

José (Grupo 1): Por acaso, tinha uma questão, eu não percebi... o luso...

P.: O lusotropicalismo! A Isabel andou a estudar.

Isabel (Grupo 8): Isso é, imagina, Portugal foi um país colonizador. Colonizador. E basicamente o lusotropicalismo é dizer, “mas os portugueses nem foram assim tão mauzinhos, escravizamos alguns povos, não fomos assim tão mal para eles”. É isso.

P.: Querem acrescentar alguma coisa, fazer algum comentário?

José (Grupo 1): Acho que não, professora.

P.: O lusotropicalismo transformou-se numa espécie de ideologia que o Estado Novo alimentou, para dizer precisamente que o colonialismo português era um bom colonialismo, era ameno. Reparem na composição da palavra. É Portugal mais os trópicos, os países... As ex-colónias, os países colonizados. Uma cultura, um bocadinho, que formou uma cultura nova, que só os portugueses foram capazes de fazer, que é a junção das duas culturas. Isto apesar de ter uma raiz que não tinha a ver com a ideologia do Estado, o Estado Novo fomentou isto culturalmente. Ok. O grupo 7 era o Eduardo. Eu vou dialogar com a Maria. Eu tinha anotado aqui uma questão que eu achei muito interessante na intervenção da Maria. A Maria começa por dizer, de uma maneira geral, que acha legítimo que a Santa Casa peça uma representação simbólica do padre António Vieira, mesmo porque existe, além de ele pertencer à ordem dos jesuítas, existe uma identificação com a ação do padre António Vieira, enquanto protetor, e a emissão assistencialista da Santa Casa de Misericórdia, era isto, não era? Diz que acha que o tipo de representação que foi feita é que é problemática porque pode ocultar a outra parte do colonialismo e as consequências até para a cultura ameríndia, as várias culturas ameríndias que sofreram com esta chegada dos povos europeus. E depois a Maria usa uma

expressão, foi tudo muito bem fundamentado, a Maria levanta aqui uma questão que eu achei muito interessante, que é da glorificação das figuras históricas. Isto é muito sofisticado, esta ideia. Por um lado, a Maria acha que nós podemos criar no espaço público estes símbolos, que são símbolos de ações e do passado, mas que nós devemos ser críticos, é isto? Em relação às figuras históricas. É isto? Queres comentar, a partir daqui?

Maria: Sim, porque eu sendo (inaudível), eu estou farta de olhar para Lisboa, por exemplo, e ver só a glorificação das figuras. Parece que foram o máximo, e não demonstram o que de facto elas foram, o que elas fizeram e as consequências além disso. E por essa razão acho que dá uma ideia de um país um pouco retrógrado, porque não pensa nas consequências para melhorar. Só pensa no bom, para ficar ali e não fazer mais nada.

P.: Como, isto é um desafio e, no fundo, isto é um desafio um pouco para todos os grupos, já vamos voltar a esta dinâmica de comentário entre grupos, mas parece-me que isto é uma coisa que perpassa todos os vossos comentários, que é: se nós podemos introduzir esse sentido crítico na paisagem pública, não é? Nós podemos fazer representações simbólicas, quase todos vocês dizem isto, ou não é? Mas queremos que estas representações sejam plurais ou críticas, era isto. Já vão ter a oportunidade de desenvolver. E a questão é, então, como é que nós fazemos isso?

Maria: Na educação, passar por exemplo com os descobrimentos, não dar tanta acentuação ao, como fazem hoje em dia, ao que os portugueses fizeram nos descobrimentos, também dar destaque para o que fizeram de mau, e que é incorreto, assim como uma educação moral, dizendo assim, e também talvez fazendo novas estátuas, novos símbolos que criem, sim, serem mais críticos.

P.: Desse ponto de vista aquela proposta do Kiluanji, “A Plantação”, pode corresponder um bocadinho a esse critério, é? Pelo menos o de mostrar o outro lado desta..., sim? Ok, muito obrigada, Maria. Ok, então, continuando aqui esta dinâmica, temos agora o comentário ao grupo 3. São vocês, podem interpelar.

Bruna (Grupo 6): Eu concordei com a vossa ideia, acho que vocês conseguiram dizer tudo bem, e conseguiram desenvolver bem. Eu entendi a vossa ideia, sobre o que vocês concordam na estátua, só não concordam com a parte dos índios, estarem ao lado dele. É isso? Não querem desenvolver?

Cláudia (Grupo 3): Tipo, eu não gosto de como a estátua foi apresentada, como eu já falei, está com as crianças e... ya, se fosse glorificar o António Vieira, devia ser glorificar de outra maneira, não como aquela estátua está. E é isso.

P.: E agora um retorno, querem comentar a apresentação das colegas?

Cláudia (Grupo 3): Eu concordei, completamente.

P. : (*Risos*) Ah, paz e amor! Ok, há uma sintonia, não é? Então, agora temos o grupo cinco a comentar o grupo 4.

Pedro (Grupo 5): Eu acho que não há muito a dizer. O trabalho deles não fugiu muito ao nosso, acho que foram trabalhos bastante semelhantes e baseados nas mesmas ideias, por isso, acho que não há muito a criticar, ou foram trabalhos bastante semelhantes... Eu só discordo de uma coisa que é do trabalho da Isabel (*risos*), que a Isabel diz que... O trabalho do grupo da Isabel diz que vandalizar é uma forma de manifesto, e acho que isso não é bem correto. Destruir e estragar não é manifestar, é sim vandalizar, e acho que isso não é muito correto, não se devia manifestar dessa forma.

Cláudia (Grupo 3): Sobre isso também. Eu não concordo com o vandalismo, mas eu concordo com o vandalismo daquela estátua. Porque, primeiro porque houve aquela manifestação em 2019 que quase que não deu em nada. Eu acho que essa forma de vandalismo foi uma maneira de voltar... de puxar o assunto. E é isso que eu concordo com o vandalismo daquela estátua.

Isabel (Grupo 8): Quando nós dissemos que apoiamos, há muitas pessoas a dizer "ah, estragaram a estátua". Não estragaram, nós fomos lá, já passaram anos, a estátua está lá limpa. Foi só, pintaram e depois apagaram. Houve o escândalo, o choque, e as pessoas ficaram intrigadas sobre o assunto, mas agora... nós fomos lá, não estava lá nada, a estátua não foi destruída.

José (Grupo 1): A verdade é que foi essa palavra que trouxe ao de cima esta discussão que estamos a ter agora. Possivelmente, se não estivesse lá essa palavra, não estaríamos a ter esta discussão agora.

Isabel (Grupo 8): Agora podem ser perguntas no geral?

P.: Podem, mas é para os colegas. Já vamos abrir o debate.

(Entretanto, chega à sala Eduardo).

Eduardo (Grupo 2 - unipessoal): Eu queria falar um pouco sobre a intolerância religiosa na memória desta estátua, que várias pessoas encontram o padre pelos atos que ele fez ao defender os índios e mesmo que alguma pessoa tentasse criticar os atos que ele fez, eles até mencionavam, mas nunca iam ao ponto... da realidade do tempo em que ocorria essa ação. O que é que eu quero dizer com isto. Por exemplo, o padre António Vieira, quando foi para o Brasil, se não me engano era para espalhar a fé cristã. Uma forma de incentivar as pessoas a inculcar em si mesmas a fé cristã. Isto é passado numa fase, se eu não me engano, que era meio a fase da Inquisição. E se eu não me engano, meio que o padre estava contra as outras igrejas,

não tenho bem a certeza. Como é que expandir a fé com outras pessoas e é impositivo nelas? Mas a grande questão é, e não sabem ver o outro lado à história, mas ok, havia pessoas que aceitavam e as pessoas que não aceitavam? De facto, naquela realidade e naquela altura, as pessoas que recusavam a aceitar o cristianismo eram mortas, torturadas ou queimadas vivas. Era uma forma de ameaçar, vá, de forma às pessoas se submeterem à fé, então não tinham muito direitos.

P.: Muito obrigada, Eduardo, muito obrigada. O Eduardo introduziu aqui uma questão que eu acho que ainda não tinha sido referida. Alguns colegas referiram o facto de a cristianização fazer parte de um programa de mais efetiva colonização dos povos, um maior controle dos povos, mas ainda não tinha sido referida a questão da intolerância religiosa que caracterizava a época. Um dos textos, penso que era, já não me recordo exatamente, se era o da Miriam se era o do Pedro Cardim, da Miriam, penso que sim, que refere, só para introduzir aqui esta nota que talvez seja importante, que o padre António Vieira teve alguns problemas com a Inquisição. É verdade que existe esse fundo de intolerância religiosa, mas o facto de o padre António Vieira pertencer à igreja católica não significa que ele não tivesse tido também problemas com o tribunal da Inquisição, que era um órgão autónomo, que tinha autonomia para julgar os crimes religiosos, especificamente, recordam-se porquê?

Cristina (Grupo 6): Eu acho que não sei por causa dos judeus, que alguns praticavam o jud....

P.: Excelente, é isso mesmo. Uma das formas de nós estudarmos, precisamente, a intolerância religiosa nesta época, é ver o caso da expulsão dos judeus de Portugal. Sim? O que é que acontecia às pessoas? Houve vários períodos, a partir da Expansão, vários períodos em que havia um ordem de expulsão das pessoas que praticavam o judaísmo e aqueles que não queriam sair do país, qual era a condição para ficarem?

Alunos: Fazer a conversão.

P.: Fazer a conversão à fé cristã, não é? E no entanto, às vezes, passadas algumas gerações, havia uma suspeita sobre estas pessoas. Elas eram distinguidas dos cristãos velhos. Elas eram identificadas como?.. Os cristãos novos. Tinham esta marca de suspeita. E de vez em quando, havia uma epidemia, havia alguma catástrofe natural e estas populações eram perseguidas. Havia, assim, algumas rugas populares e estas pessoas eram alvo desta suspeita. Achava-se que elas deviam ser a causa da zanga de Deus. Para Deus estar tão zangado que lançava uma praga, alguma catástrofe natural. Estudar o caso dos judeus em Portugal é uma forma de estudarmos a intolerância religiosa na época. No entanto, o padre António Vieira, Eduardo, defendeu a fé judaica. Disse, inclusivamente, “Cristo era judeu”. Não foi? De acordo com...

Eduardo: Ele não era um mecenas?

P.: Cristo? De acordo com a fé cristã.

Eduardo: Os mecenas eram enviados para as colónias portuguesas, com o intuito de espalhar a fé cristã.

P.: Ah, certo, ele era um missionário. O padre António Vieira era missionário. Sim, exatamente.

Eduardo: Ele era coagido.

P.: Havia formas de coação dos gentios, das populações locais, para se converterem à fé cristã. Com toda a certeza. Em todo o caso, nós vimos isso com a Maria. Efetivamente, também havia uma proteção dos gentios. Nós podemos ver isto como uma forma de violência, também podemos ver isto como uma forma de introdução pacífica nas localidades. Está bem? Mais?

Isabel: Eu tinha uma pergunta para o João. Vocês disseram que ao fazer o *graffiie* estávamos a negar o conhecimento. Foi isso, não foi?

João: Não foi bem isso. Mas, é perto.

Isabel: A minha questão é: se nós, ao fazermos o *graffiti*, estamos a negar o conhecimento, como é que chegou, por causa do *graffiti*, como o José disse, chegámos até aqui, a descobrir o outro lado, o lado das pessoas que foram escravizadas. Como é que por fazer o *graffiti* não é o lado que se tem que saber?

João: O lado das pessoas escravizadas sempre se soube. Sim, mesmo por causa do facto de haver os protestos, também a grande parte das pessoas descobriu. Mas acho que uma boa parte das pessoas soube, sabia bem, que sendo uma pessoa daquela época, ele próprio não tinha escolha se não fazer aquilo. Ele próprio podia ser, se negasse a escravatura ou o facto de não seguir a religião, ou era posto de parte, digamos assim.

P.: Eu...

Pedro: Diga, professora, a minha questão é diferente. Era para o grupo da Isabel, outra vez (*risos*).

P.: Por favor...

Pedro: E acerca da estátua do Edward Colston, que foi atirado ao mar, concordam com isso?

Isabel: Não estudei sobre isso. Não sei.

Pedro: Foi atirado ao mar, era um mercador de escravos que, durante o manifesto, foi retirado do sítio e foi atirado ao mar.

Marlene: Isso é atirar ao extremo.

Pedro: Mas a estátua já está exposta outra vez e não teve danos nenhum. Só foi tirada no sítio. Qual é a diferença entre escrever e atirar ao mar?

Isabel: Imagina-te, eu não sei quando é que essa estátua foi feita, essa que foi atirada ao mar, mas esta foi feita muito recentemente, então é aquela coisa de porquê que fizemos só agora a estátua? Porquê que só agora é que estamos a voltar a trazer?

Pedro: Está bem, isso não está em causa, só quero saber qual é a diferença entre mandar ao mar e a vandalização. São duas vandalizações. Mas ambas as estátuas ficaram intactas e voltaram ao sítio. Então porque é que concordas com uma e com a outra não?

Isabel: Continua a ser uma vandalização justa, só que é mais extrema do que escrever.

Pedro: Está bem, tinhas dito que não concordavam.. Disseram que não concordavam.

Eduardo: Quem é que não percebe que isso é uma forma de chamar a atenção. Qual preferes, uma estátua grafitada ou uma estátua deitada ao mar?

Pedro: Não prefiro nenhuma.

Isabel e outros colegas: Pois não, ele é contra as duas.

Eduardo: Mas estamos a falar de imagem. Qual é que te chama a atenção, uma estátua grafitada ou uma estátua mandada ao mar?

Pedro: Sim, ambas chamam a atenção. Eu estava a questionar porque concordam com escrever “vandalização” e mandar à água não concordam.

P.: Vamos manter o ordem. Eduardo, terminou? Sim. Quer falar?

Isabel: Pode ser o Pedro.

Pedro: Já meti a minha questão, estou é a ver opiniões diferentes.

Ana: Não estava a meter-se em questão. Estávamos a chamar a atenção, porque concordam com uma vandalização e outra não. Tudo bem, sendo que as duas são vandalizadas.

P.: Vamos só ouvir o José e depois a Isabel.

José: É a mesma coisa de fazer uma manifestação grande ou uma manifestação pequena. Uma manifestação grande vai ter muito mais impacto do que uma manifestação pequena.

Pedro: Sim, mas não está em causa o impacto.

P.: Vamos respeitar a ordem.

Pedro: Peço desculpa.

Isabel: Acho que me expressei mal, se pareceu que eu disse que não apoiava a estátua deitada ao mar. É aquela coisa, se as estátuas continuam intactas, foi só para as pessoas ficarem intrigadas sobre o motivo para as pessoas grafitarem ou atirarem a estátua ao mar. E quererem saber mais, o porquê de ser feito, a história do outro lado.

P.: Posso introduzir uma questão? Não sei qual foi o destino da estátua. Não me recordo exatamente. Em Bristol. Algumas destas estátuas, depois destes protestos, foram recolocadas. Não no mesmo sítio, mas noutra contexto.

Pedro: Sim, esta está num museu.

P.: Talvez isso faça alguma diferença.

Pedro: Para a minha questão, eu acho que não. Eu só queria saber o que é que elas respondiam aos dois casos. Ao início concordavam com um e com o outro não. Acho que isso de voltar a estar exposta, mas no museu, isso não tem diferença acerca da vandalização que foi perfeita.

P.: Talvez tenha diferença no significado. Na forma como nós lemos a peça. E tem, ou não? Encontrar uma estátua num espaço público. Passar por ela todos os dias, quando vamos a caminho do trabalho, da escola, ou encontrá-la no museu. Pode ter uma diferença na forma como nós a interpretamos e nos relacionamos com ela ou não?

Pedro: Acho que foi colocada num museu para evitar novamente isso.

P.: Para proteger a estátua?

Pedro: Eu acho que sim.

P.: Então, outra questão. Deixa-me tentar perceber. Vocês acham que a estátua tem um valor intrínseco como peça? É uma peça que nós temos que preservar? Porquê?

Pedro: Pois, porquê não sei, mas que está a ser preservada, está.

P.: Quem quer entrar? João, quer entrar?

João: Pode ser. Acho que é uma peça que deve ser preservada. Tanto nós como todos os seres vivos temos a capacidade de aprender e corrigir os nossos erros. Daquilo que nós, da experiência que tivemos do passado. Portanto, se as gerações futuras não tiverem conhecimento nenhum acerca da escravatura, o que as vai impedir de repetir o mesmo? De fazer o mesmo? Se eu vou apagar tudo o que eu tive. Não negando que as estátuas possam fazer aquele pensamento do empoderamento e tal, mas eu acho que esse conhecimento deve estar sim à mostra e para todos. Para que possamos definir sim o bom e o mau e não o que tínhamos. Só o que é bom à mostra e apagamos tudo o que é mau. Porque foi uma coisa má, portanto eu não quero ter aqui. E deve estar tudo à mostra. Mesmo que tenha sido uma adversidade, por exemplo, em museus, acho que está exposta, por exemplo, a guilhotina. Foi uma arma e há pinturas de enforcamentos e etc., que devem ser preservadas para que possamos aprender diversas coisas acerca daquilo que fizemos.

P.: Ok, Eduardo, quer?

Eduardo: Há certas.. tal como a história que nós temos agora, a história que irá ser no futuro, irá ser diferente. E nós vamos ter que ter o facto de a história no futuro não ser diferente. A mesma coisa que nós estamos a ver numa perspectiva má, no futuro irão-se ver as duas perspectivas e podem-se ver uma perspectiva anterior dessas duas. Portanto, assim como nós estamos a ver agora, outras pessoas no futuro vão ver outras perspectivas mais além das nossas, percebes? Portanto, é mesmo que esteja...

P.: A Isabel.

Isabel: Então, tu estás a dizer, imagina, temos a estátua do padre numa rua e depois noutra rua temos alguma estátua a falar sobre o que aconteceu às pessoas escravizadas? Noutra rua diferente?

João: Sim, é uma ideia, mas eu acho que a própria estátua em si já traz esse lado, por isso é que existe o pensamento crítico. Eu não olho para a estátua como “ah, ele só escravizou pessoas” ou então “ele foi um super-herói”, não, é aí que nasce um equilíbrio entre os dois. Sim, acho que monumentos que tragam à luz a parte da escravatura devem ser feitos, mas que os antigos não devem ser destruídos.

José: Eu tive oportunidade de ver notícias, procurar notícias que havia sobre a estátua do padre António Vieira antes dessa...

P.: Intervenção?...

José: Exatamente. E não havia nada, só começou a haver uma maior divulgação da estátua depois de ter sido feita essa intervenção. Até também citei aqui, “que nessa ocasião voltou a anunciar a criação do Museu da Descoberta, com a entrada gratuita”. Acho que isso devia estar no Museu da Descoberta, não cobrar valor sobre esse museu não é? Porque isso já seria, estar a ser um pouco rude, acho eu...

P.: Esse museu foi outra polémica, é outro debate!

(Alarme do telemóvel toca)

P.: Isto é para encerrar o debate. Vocês estão satisfeitos? Ok, só para vos lembrar que amanhã temos outra oportunidade com o Pedro Cardim e com a Shirley Van-Dúnem, temos outra oportunidade de continuar este debate. Sim? A aula amanhã decorre no auditório do bloco... C. Ok? Não arrumem já tudo, a aula não terminou. A aula não terminou. Excelente, todos sem exceção de parabéns. Fizeram um excelente trabalho, de enorme qualidade. Já o tinha dito, relativamente às nossas intervenções iniciais. Obrigada pelo respeito mútuo, que isso é fundamental quando nós debatemos qualquer tema, sobretudo temas que são fraturantes, que nos podem dividir, não é? Eu acho, vocês agora no final voltaram um bocado a este tema, mas eu apreciei sobretudo o facto de, em muitas das vossas comunicações, vocês terem

separado aquilo que foi a intervenção na estátua e questionar a própria estátua. Porque, se calhar, são coisas um bocadinho diferentes, não é? E sobretudo, esta ideia de que a intervenção na estátua permitiu-nos abrir este espaço de debate tão necessário. Sim? João, eu lanço este desafio para pensar, se calhar para amanhã trazerem algumas questões neste sentido, que é: onde, em Lisboa, é que a experiência das pessoas escravizadas está representada. E, sobretudo, se existe auto-representação. Pode ser importante. Ou seja, se pessoas que têm este legado, ou que se reivindicam deste legado, de escravatura, se têm esse espaço de manifestação na cidade de Lisboa. Está bem? Tarefas. Antes de terminarmos, cada grupo vai pensar em pelo menos uma questão, vamos fazer uma carteira de questões, uma bolsa de questões, para colocar amanhã aos nossos convidados. Está bem? Querem pensar durante dois minutos? E depois anotamos tudo, para ver se não há sobreposições. Boa ideia?

(Final de gravação)