



Independência(s) do Brasil

Possíveis abordagens de ensino e aprendizagem

Arthur Harder Reis

Material de Apoio ao e a professora desenvolvido durante a disciplina de *Estágio de Docência em História Ensino Médio (EDU-02088)* na Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação da professora Caroline Pacievitch, a qual agradeço, pelo incentivo, críticas e apoio durante todo o semestre do estágio e na elaboração desse material.

Estágio realizado no Colégio Pinheiro, São Paulo, entre os dias 12 de julho a 20 de outubro de 2022, sob a supervisão da professora Eliana Aravéquia.



Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC

Sumário

Introdução	4
Parte I	5
02 de Julho na Bahia: aulas de história para superar o “Sequestro da Independência” (Aula 1)	6
Parte II	21
A Independência do Brasil como processo histórico: uma tentativa de ir além do “acontecimental” 07 de Setembro (Aula 2)	22
Parte III	42
Pensando a Independência a partir de outros lugares: sugestão de temas para trabalhos dos alunos (Sugestão de atividade)	43
Considerações finais	54

Introdução

Em 2022, comemora-se o bicentenário da Independência do Brasil. Como de costume, as efemérides constituem momentos privilegiados de circulação, na sociedade em geral, de produções históricas, as mais diversas entre si, que versam sobre a data a ser comemorada. Nos ambientes escolares, não costuma ser diferente, uma vez que por ser um tema em pauta, os estudos e atividades sobre a Independência acabam por ser mais incentivados. Foi neste contexto, do bicentenário, que o presente material foi desenvolvido. Deu-se concretamente como recurso didático para minhas aulas de história durante o estágio de docência (ensino médio), componente curricular obrigatório da licenciatura em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolvido entre os meses de julho e outubro de 2022.

O material em slides que segue abaixo foi preparado, portanto, para aulas de história com turmas do ensino médio, que tratassem, sob diferentes ângulos, da Independência do Brasil. Ao todo, foram produzidos diferentes materiais e aqui compartilhados, apenas, três. Compostos por apresentações em *slides*, os materiais abaixo disponíveis buscam colaborar na

preparação de aulas sobre a temática ou serem, eles próprios, diretamente utilizados (posto que prontos) nas salas e classes de todo o Brasil.

Estrutura-se, de modo simples e direto, do seguinte modo: apresentação e justificativa teórica que embasam a aula - material didático - comentários sobre a experiência com o material.

Espero que as discussões compartilhadas abaixo possam ser interessantes aos colegas professores e professoras da educação básica em todo o país! Que sejam produtivos em suas aulas, tal como foram com as turmas do 2º ano que, a partir deles, puderam pensar, aprender e discutir a Independência do Brasil como *processo histórico de longa duração, perpassando diferentes espaços e tempos*, mas também considerando as especificidades regionais, *no caso o 02 de Julho na Bahia* e, por fim, podendo mirar este processo desde uma possível atividade de reflexão crítica sobre as diferentes faces da independência.

Arthur Harder
São Paulo, outubro de 2022

Parte I

“Quando foi a Independência do Brasil? A pergunta parece ingênua, pois todos sabem a resposta: no dia 7 de setembro de 1822, lá nas margens do Ipiranga, onde Dom Pedro I bradou ‘Independência ou Morte!’. A resposta não foi tão óbvia para os que vivenciaram aquele ano conturbado”.

KRAAY, Hendrik. Quando foi a independência do Brasil?. In: **Blog das Independências**, s. l., 2022. Disponível em: <https://bicentenario2022.com.br/quando-foi-a-independencia-do-brasil/>. Acesso em: 20 out. 2022.

“Quando pensamos na Independência do Brasil, nos principais símbolos e narrativas que cercam o processo histórico a ela relacionados, muitas pessoas deverão lembrar-se do feriado de 7 de Setembro, de D. Pedro I e do seu grito do Ipiranga. Este episódio pode ser considerado um mito de origem da nação brasileira. Como tal, está imortalizado, dentre outras formas, nos versos iniciais do hino brasileiro e no famoso quadro de Pedro Américo, no qual o futuro imperador ao centro, sobre seu cavalo, espada em riste, legou às posteriores palavras de libertação nacional muito repetidas, das quais destacam-se ‘Independência ou morte’ como lema da fundação do Brasil. Qual é o livro didático que, no capítulo destinado ao período, não reproduz essa imagem? O problema de reduzir ao grito do Ipiranga o processo histórico que culminou com o que chamamos de Independência do Brasil é que se perde muito da complexidade que o caracterizou, dando-se importância apenas àqueles fatos que levaram ao 07 de Setembro”.

FILHO GUERRA, Sérgio. O protagonismo popular na Guerra da Bahia (1822-1823). In: MAZZEO, Antonio; PERICÁS, Luiz. (orgs.). **Independência do Brasil**: a história que não terminou. São Paulo: Boitempo, 2022. p. 155.

02 de Julho na Bahia: aulas de história para superar o “Sequestro da Independência” (Aula 1)

Introdução

Levar o 02 de Julho na Bahia para uma sala de aula de uma escola particular em São Paulo gera certa surpresa e espanto aos olhos dos e das estudantes. Guerras, conflitos, mortes, participação popular e até mesmo de mulheres e escravizados!? Comemoração em outra data que não o 07 de setembro? 1823 e não 1822? 02 de Julho? Tudo isso na Independência do Brasil? Quantas surpresas...

Podemos entender melhor essas reações a partir das ideias e noções propostas por João Paulo Pimenta, por um lado, e por Lilia Schwarcz, por outro¹. Trata-se de pensar a Independência a partir de determinada “cultura de história” brasileira, nos termos de Pimenta, e, nas palavras de Schwarcz, compreender como

¹ Tanto Pimenta quanto Schwarcz contaram com a colaboração de outros autores. Pimenta redigiu o texto juntamente com uma equipe de bolsistas: César Augusto Atti, Sheila Virgínia Castro, Nadiesda Dimambro, Beatriz Duarte Lanna, Marina Pupo e Luís Otávio Vieira. Já Schwarcz, dedicou um artigo sozinha ao tema, mas também escreveu o livro *O sequestro da Independência* com Carlos Lima Jr. e Lúcia Stumpf.

a “História oficial” (em todas suas faces que vão muito além da historiografia) construiu o 07 de setembro enquanto referencial simbólico predominante, deixando à margem as “outras Independências” e toda a complexidade que foi o processo de emancipação política do Brasil.

Uma vez entendido isso, será possível pensar o caso baiano como bom exemplo para ir além, tanto da cultura de história sobre a independência (distante da historiografia acadêmica, muitas vezes anedótica e simplista em excesso), quanto do “sequestro da independência” (que restringe o olhar do fenômeno às percepções hegemônicas desenvolvidas em São Paulo e no Rio de Janeiro).

O caso baiano, portanto, não foi escolhido ao acaso. Seu uso em sala de aula é duplamente interessante, na medida em que, concordando com Sérgio Guerra Filho, permite vislumbrar dois lados do processo que, ao nosso ver, merecem atenção: a participação popular no processo de Independência e as variadas e diferentes experiências (e tempos) de cada província.

Por fim, comento brevemente minha experiência com uma turma do 2º ano do ensino médio, em que o tema da aula de história (título do material didático que segue logo ao término desse texto) foi: “Independência(s) do Brasil: processos históricos e novos olhares - Aula I O 02 de Julho na Bahia”.

Independência: entre a “cultura de história” brasileira e seu “sequestro”

Para ensinar história são fundamentais questionamentos básicos (e, por isso, talvez esquecidos) como, entre outros: *para quem ensinamos? Por quê ensinamos? A quem falamos?* Ou seja, é importante que pensemos onde é que estamos, com quem falamos e para quê falamos - as várias dimensões que compõem uma aula de história. Essas questões devem ser levadas em conta, na medida em que a História e o Passado estão presentes, de múltiplas formas, no mundo em que vivemos.

Não é surpresa, portanto, afirmar que o passado é acessado, representado, interpretado de diferentes perspectivas e modos. Sendo a História uma, dentre outras, dessas possibilidades: “a escrita da História não é e nunca foi monopólio dos historiadores” (PIMENTA, et. al., 2014, p. 6). A compreensão e as leituras do passado

presentes na sociedade de modo geral, sendo assim, não se limitam ao universo histórico acadêmico ou profissional. São, no mais da vezes, fortemente influenciadas por outros aspectos. Um deles, que importa destacar aqui, diz respeito aos “mitos nacionais”. No nosso caso, vale dizer que:

Os brasileiros têm uma inclinação por falar mal de si mesmos, de seu país, de sua população, de sua cultura. Nesse meio, acaba sobrando também para sua história. Uma história supostamente desinteressante, sem grandes acontecimentos, pacata e sonolenta, sempre um acordão meio secreto entre poderosos para manter ricos os ricos, e pobres os pobres. Nem uma independência digna desse nome o Brasil teria tido! É certo que nem todo mundo pensa assim e sempre haverá honrosas exceções. Principalmente os brasileiros que não só se interessam por sua história, mas ainda procuram estudá-la com seriedade e rigor. Mas também é certo que nossos mitos nacionais são fortes, estão espalhados por toda a parte, se alimentam de desinformações (e comemorações) e acabam por confundir muita gente. Dentre esses mitos, está o de nossa não-independência. (PIMENTA, 2022).

Esse modo de se ver a história do Brasil, em que essa é comumente desprezada, insere-se em determinada “cultura de história”² predominante no país

² “Cultura de história” como: “um conjunto de atitudes e valores que se expressam em noções, concepções, representações, conceptualizações, interdições e outras posturas, de uma determinada sociedade em relação a um passado que pode ser considerado como coletivo. Uma cultura de história, portanto, não se confunde com consciência histórica, antes,

(PIMENTA, et. al, 2014). Para os objetivos deste texto, vale apontar que a referida “cultura de história”, do qual a Independência é um dos temas mais destacados, é dominada por interpretações e leituras que, aos olhos da historiografia acadêmica reconhecida e legitimada por seus pares, são de qualidade duvidosa. É dizer que as representações predominantes, aquelas que mais circulam entre o “grande público” (pode-se dizer: todos aqueles que não tem relações profissionais sérias e contínuas com a história), distanciam-se - embora não plenamente (MALERBA, 2006, p. 21-1, 45; COSTA, 2005) - da historiografia produzida nos últimos anos.

Em suma, vê-se que a Independência, nos mais variados meios e espaços, como livros didáticos, filmes, programas televisivos, etc., convergem entre si de modo muito significativo. Não à toa, há certa percepção de que a mesma “ideia” é veiculada por produções diferentes (de minisséries até livros de “divulgação” histórica) trocando apenas as roupagens

engloba-a e a expande. Consciência histórica pode ser definida como aquela que significativo grupo de sujeitos em sociedade tem de compartilhar um passado, o que enseja e condiciona formas de se pensar o presente e de projetar futuros coletivos; a cultura de história, por outro lado, engloba também os silêncios e as recusas desses sujeitos em relação ao passado, seja por meio de atitudes deliberadas ou não, resultantes ou não de vontades coletivas” (PIMENTA, et. al., 2014, p. 6).

(PIMENTA, et. al., 2014, p. 34). A ênfase recai no anedótico, nos aspectos particulares e íntimos (leia-se: sexuais) dos “grande sujeitos históricos” da Independência (sempre os mesmos³), na ação individual dos governantes, na pouca atenção dada aos processos históricos e às coletividades e, por fim, muitas vezes em anacronismos e erros factuais.

Essa “cultura de história”, portanto, informa parte das justificativas teóricas que sustentam a aula por duas razões. A primeira diz respeito ao conhecimento do meio o qual estamos inseridos, nesse caso, da relação entre história e, de modo amplo, a sociedade. Em segundo lugar, por permitir uma importante reflexão sobre a própria prática historiadora do docente - afinal, tal como nossos alunos e alunas, estamos nessa mesma sociedade⁴.

³ Como D. Pedro I, José Bonifácio, D. João VI, Domitila (a Marquesa de Santos), etc.

⁴ Nas palavras dos autores: “Por tudo isso, e restringindo novamente o escopo dessas conclusões, aos historiadores da Independência parece não convir que se considerem alheios a essa cultura de história, ao seu funcionamento e às implicações da mesma para seu próprio trabalho. Embora ajam de modos autônomos, vinculados a escolhas pessoais fundadas em diagnósticos, necessidades e idiosincrasias acadêmicas, também os historiadores carregam consigo o peso de formações escolares e sociais mais amplas (de acordo com uma cultura de história que os envolveu desde cedo), pensam segundo tradições que não se restringem ao mundo acadêmico, e atuam em uma sociedade cujas demandas e determinações mercadológicas se fazem presentes de modo cada vez mais intenso também nas universidades, nos centros de investigação e nas agências de fomento à pesquisa. Tudo isso poderá ajudar a explicar porque profissionais da História

No entanto, a verificação de quais formas e abordagens de “histórias” sobre a Independência circulam mais amplamente na sociedade é apenas parte da questão. Convém, por outro lado, uma vez já entendido o “como essa história é contada” e quais as relações do público mais amplo para com ela (PIMENTA, et. al., 2014) pensar mais detidamente quais *histórias são contadas, por quem, para quem, onde surgem, quem as escreve, o que dizem e o que não dizem*. É nessa direção que nos deparamos com as recentes elaborações de Lilia Schwarcz, Carlos Lima Jr. e Lúcia Stumpf. Trata-se da noção de “políticas de sequestro” da Independência (SCHWARCZ, 2022; LIMA JR, SCHWARCZ, STUMPF, 2022).

A partir da leitura da famosa obra de Pedro Américo, *Independência ou Morte!*, os autores analisam toda a construção de certa “memória nacional” em torno da Independência. Partem do pressuposto de que:

tardam tanto a reverem determinadas posições acerca de seus temas de estudo, porque são capazes de reproduzir tão facilmente ‘verdades’ anteriormente estabelecidas, e porque são cada vez mais treinados, desde os estágios iniciais de sua formação, a rejeitarem o exercício da crítica aberta e honesta, bem como o diálogo transversal e o trabalho coletivo” (PIMENTA, et. al., 2014, p. 35). Nesse sentido, ao pensarmos com bell hooks (2013, p. 172-222) esse artigo oferece duas contribuições fundamentais às práticas de ensino: conhecer nosso alunado e, também, refletir criticamente sobre a nossa própria prática docente.

a memória nacional, construída ao longo do tempo, tende a solidificar uma única versão dos acontecimentos progressos e, com frequência, esta se transforma numa história oficial, divulgada pelas escolas e órgãos do governo. Esse é um tipo de narrativa que procura englobar todos os territórios e seus habitantes, a despeito de se concentrar, muitas vezes, em determinadas regiões - em geral as mais ricas e influentes - e em determinados grupos sociais, normalmente representados pelas elites intelectuais, econômicas e políticas, em geral brancas, e não na totalidade da população. A construção de uma memória pátria, que se transforma numa narrativa, sempre em litígio e disputa, sempre pautada em seleções e apagamentos, parte da própria invenção da nacionalidade. (LIMA JR, SCHWARCZ, STUMPF, 2022, p. 16).

Ou seja: a construção da “memória oficial” em torno da Independência deu-se, justamente, em um contexto em que também se buscava certa elaboração da nacionalidade brasileira, processo esse particularmente intenso durante o século XIX, mas ainda vivo e existente no nosso presente.

Com efeito, importa compreender, agora, *qual* memória nacional foi construída em torno da Independência. Para isso, lembremos com Lima Jr, Schwarcz e Stumpf (2022) que, comumente, embora nacional, essas construções dão-se em torno das regiões e dos grupos mais ricos e próximos do poder. Nesse sentido, consolidou-se - não sem conflitos - a perspectiva construída a partir do Rio de Janeiro

(inicialmente) e (posteriormente) de São Paulo.

O momento chave desse processo foi a encomenda de Dom Pedro II à Pedro Américo de um quadro para memorar, por um lado, a emancipação política do Brasil e, por outro, resgatar e valorizar a imagem de seu pai (d. Pedro I), e por conseguinte também da Monarquia, já posta em dúvida por parcelas da população nos finais do século XIX. A partir do quadro de Américo, que contou com o mecenato do Imperador, surgiu, com força, duas imagens que hoje estão enraizadas no imaginário nacional. Em primeiro lugar, a figura de d. Pedro I como agente chave nesse processo, que a partir do brado do Ipiranga fez o Brasil independente. Em segundo, o destaque dado à São Paulo nesse processo, como local de fato em que a separação foi consumada.

Essa perspectiva, reforçada durante todo o século XX e até os dias de hoje, conseguiu instalar-se como a versão predominante do que foi a Independência do Brasil. Em 1922, reforçava-se ainda mais os dois pontos postos acima, com ênfase na centralidade de São Paulo. Já no sequistencenário, sob a ditadura

empresarial-militar, reforçava-se, bem ao gosto do momento, a centralidade e a importância de Pedro I, sob suas vestes militares. Para além dessas datas marcantes, essas versões muito circulam e circularam de diferentes modos e meios. De modo que o quadro de Pedro Américo (e suas implicações), passou a ser conhecido como uma “ilustração”, um retrato do que foi a independência. Não mais como objeto de seu tempo e obra de arte, mas sim como representação real de todo esse processo (SCHWARCZ, 2022; LIMA JR, SCHWARCZ, STUMPF, 2022).

Dessa forma, não surpreende que a “cultura de história” em torno da Independência seja toda pautada nos protagonistas (indireta ou diretamente) presentes no quadro de Américo: d. Pedro I e seus desconfortos intestinais, bem como seu encontro com Domitila; José Bonifácio e Leopoldina que, da Corte, mandaram cartas ao príncipe regente; o “grito” que, em si mesmo, foi suficiente para que a separação política fosse consumada, de modo a privilegiar o episódio em vez do processo; a imagem pacífica da ruptura (posto que não há conflitos no quadro); a ausência do povo (um carreiro olhando

como quem não entende, e um tropeiro distante dos personagens centrais). O “sequestro da independência” é parte chave para a compreensão da “cultura de história” em torno da emancipação política (PIMENTA, et. al., 2014). É dizer que:

a fabricação do 7 de setembro como gesto inaugural do Brasil independente foi uma operação construída a partir de circunstâncias que faziam de São Paulo o centro nevrálgico da política nacional em finais do século XIX e inícios do XX. Para elevar o gesto realizado em São Paulo, ocultou-se uma série de eventos anteriores que compõem o processo de Independência, muito mais longo e complexo do que o “grito”. Também não se destacou toda a negociação política empreendida logo após o grito da Independência, quando d. Pedro já estava de volta à capital. Por fim, tratou-se de diminuir “outras independências” [...]. Com os disparos dos canhões ressoando no Maranhão, ainda em 1825, por ocasião dos embates deflagrados quando da ruptura com a metrópole, pode-se aferir que o 7 de setembro de 1822, com as lutas de independência na Bahia no mesmo ano, é o ponto de partida, e não o de chegada, desse longo caminho que culmina na separação política entre Brasil e Portugal. Na verdade, com a tela de Pedro Américo consumava-se uma espécie de “sequestro da Independência”. (SCHWARCZ, 2022, p. 30).

A visão centrada no “07 de Setembro”, em Dom Pedro I, Bonifácio, Leopoldina, no Ipiranga e no “Grito”, não é, de modo algum, aleatória - não estava dada claramente sequer para aqueles mais envolvidos com os idos daqueles momentos (KRAAY, 2012; 2022). Uma

“fabricação” a partir dos centros de poder carioca e paulista, que visavam (e ainda objetivam) tomar para si o protagonismo na Independência e construir símbolos que reforçavam o papel do Império, da monarquia e da ordem.

É nesta esteira que o 02 de Julho (voltaremos a esse ponto mais adiante) não obteve êxito em tornar-se festa nacional: em muitos sentidos, contrariava as pretensões da elite política do Rio de Janeiro:

Como uma festa aparentemente local, com grande concorrência popular, o Dois de Julho se relacionava de maneira ambígua com o Estado imperial brasileiro. Nunca se tornou feriado nacional, mas os patriotas baianos frequentemente tentavam fazer reconhecer a libertação de Salvador como um dos eventos fundadores do Brasil; sua comemoração da independência brasileira contava uma história das origens do Brasil que contrariava aquela apresentada pelo Estado imperial. A marcante popularidade do Dois de Julho sugere que festas cívicas e as ‘comunidades imaginadas’ que elas comemoravam eram aspectos importantes na vida de brasileiros urbanos no século XIX. O Estado não era uma entidade remota e alheia à população; ao contrário, as classes populares celebravam a sua fundação de uma maneira que rejeitava o nacionalismo oficial do Império brasileiro” (KRAAY, 2000, p. 48).

Movimento esse eivado de impactos no tempo presente, na medida em que, por exemplo, passam a ser vistos como estados “líderes” do país.

Tentemos, agora, propor outros caminhos para ensinar e aprender a história da Independência. Caminhos esses

que nos levem além do “sequestro” e que nos ajude, com o tempo, a formar uma outra “cultura de história” no Brasil. Para tanto, elegemos, entre tantas outras possibilidades, o processo de Independência na Bahia.

Bahia: protagonismo popular e “outras independências”

O caso baiano foi aqui tomado como exemplar, mas não único⁵, da complexidade do processo de independência no Brasil, bem como de suas faces comumente esquecidas. A escolha pela Bahia, portanto, justifica-se na medida em que, concordando com as palavras de Sérgio Guerra Filho (2022, p. 156), esse processo ilumina “as múltiplas experiências vivenciadas nas diversas províncias, antes e depois do grito do Ipiranga, e o protagonismo de setores sociais não proprietários, as classes populares”.

Sendo assim, o estudo da Independência na Bahia pode proporcionar aos estudantes - inclusive como objetivos de aprendizagem explícitos - a percepção da: a) complexidade do processo de emancipação política no país, considerando os vários atores sociais nela envolvidos; b)

⁵ Do mesmo modo, poderiam ter sido mencionados casos em outras províncias do nordeste, especialmente Pernambuco (MOTA, 1972).

as particularidades regionais de um processo que se deu, ao mesmo tempo, no Brasil como um todo, considerando as relações entre o todo e suas partes; e, por fim, c) as diferentes representações da Independência no tempo presente, considerando as comemorações do 02 de Julho - em contraste com o 07 de setembro - também como uma data festiva em que se celebra a independência do Brasil.

Vejamos mais de perto, ainda que brevemente, cada um desses pontos.

Em primeiro lugar, quanto aos diferentes atores sociais que estiverem presentes, cada um a seu modo, no processo de Independência da Bahia, é possível identificar vasta historiografia sobre esses sujeitos⁶. Porém, não convém aqui realizar um retrato exaustivo ou apresentar um atualizado “estado da arte” da literatura sobre o tema. Vejamos apenas algumas linhas possíveis para pensar a participação popular no processo de independência baiano.

Para dar conta, sem muito nos alongarmos, das várias faces e formas em que se deu concretamente a presença de escravizados, forros, homens e mulheres pobres (além das identidades ambíguas que esse período atípico engendrou, borrando marcadores sociais), vale pensar

⁶ Ver, entre muitos outros, Cavalcanti (1972), Reis (1989), Graham (2005), Wisiak (2005), Kraay (2006, 2013), Guerra Filho (2022, 2022 a).

essa participação, esquematicamente, de três modos: 1) as diferentes formas de participação popular; 2) as expectativas que animaram esses diferentes grupos; 3) os desfechos da Independência para o povo.

Sendo assim, é útil esclarecer que ao falarmos em participação popular nos referimos aos sujeitos que estavam posicionados nos circuitos de poder (político, econômico, cultural, etc.) em posições socialmente pouco favoráveis. Não se trata, portanto, do senhor de engenho, mas sim de seus escravizados ou trabalhadores livres pobres, nem dos homens destacados que ocupavam funções na administração pública, mas sim dos “não cidadãos”, tampouco da elite cultural e burocrática formada em Coimbra ou em outros centros europeus, mas sim de sujeitos, muitas vezes, sem nenhuma escolarização. Ou seja, como se diz, pensamos aqui as ações do “povo miúdo”. Esses sujeitos são, contudo, diversos entre si. Atuando, portanto, cada um à sua maneira.

Richard Graham (2005), por sua vez, chama a atenção para a participação dos “barqueiros” no abastecimento (ou não) de mantimentos durante a guerra contra os portugueses, tarefa essa essencial em tempos de conflito e que era realizada quase que predominantemente por vias aquáticas. A escolha por parte desse grupo,

formado majoritariamente por negros (criolos ou africanos), bem como por homens pobres, de não apoiar e facilitar o abastecimento da Salvador sitiada foi decisiva para a vitória brasileira.

João José Reis (1992), em texto sempre muito lembrado, nos informa da existência do que chama, assentado em documentação convincente, de “partido negro” durante a independência, somando-se ao “brasileiro” e ao “português”⁷. Esse “partido” possuía interesses próprios, agindo, não raro, de modo a preocupar as autoridades locais - tanto antes quanto após a emancipação política do país. Nesse caso, deve-se dizer, muitas vezes por meio de conflitos e lutas que colocava suas próprias vidas em risco.

Hendrik Kraay (2006, 2013), estudioso assíduo da independência baiana, destaca a participação popular dando ênfase aos diferentes interesses que moviam o “popular”, considerando ser esse um grupo não homogêneo entre si. Em suma, vê-se em Kraay a percepção de que os escravizados e forros, por exemplo, tomavam partido nos acontecimentos e atos da vida política conforme mais lhes

⁷ Lembremos: “Não se está, é claro, diante de ‘partido’ na acepção contemporânea do termo: ainda segundo Caio Prado Júnior, o nome indicaria antes os interesses em jogo que nacionalidades” (NOVAIS, MOTA, 1996, p. 38). “Partido”, portanto, em sentido figurado, apontando para grupos, não necessariamente organizados, com interesses em comum.

parecia conveniente aos seus interesses. Sendo assim, aos olhos dos escravizados, a Independência do Brasil - considerado “escravo” de Portugal pelas elites independentistas - bem poderia ser ela também as “suas próprias independências” em relação aos seus senhores. Também, muitas vezes, pegando em armas e pondo-se em risco de vida, escravizados, forros e homens pobres (esses às vezes almejando vantagens estritamente pessoais) lutaram pela independência do Brasil.

Sérgia Guerra Filho (2022) destaca, com bastante ênfase, o “outro lado da participação popular”, qual seja: o dos conflitos internos e das disputas entre o próprio “povo” e entre esse e as classes dominantes (ainda que aliadas pelo mesmo fim: a independência). Lembrando que esse processo (articulado às dimensões apontadas pelos autores supracitados), em que escravizados armavam-se formalmente no Exército Pacificador, em Batalhões compostos quase que predominante por negros, em que formavam “partido(s) negro(s)” (para Reis, “partido”; para Kraay, “partidos”) estava eivado de conflitos também do “lado de cá”. Em um trecho de notável síntese, vê-se que:

Se é verdade que a participação do povo na Guerra de Independência está registrada tanto na historiografia quanto no imaginário baianos, as tensões e conflitos são muitas

vezes esquecidos. Ao analisarmos a guerra da Bahia mais de perto, é possível ver uma realidade mais complexa. O próprio Exército Libertador foi um lugar privilegiado de rebeldia. [...]. Para as elites baianas, a implementação de seu projeto conservador representava um delicado dilema. Ganhar a guerra, expulsando os portugueses e integrando a Província da Bahia ao Império do Brasil significava, inevitavelmente, armar e organizar um contingente populacional potencialmente rebelde. Foi necessário estabelecer uma dura vigilância, submetendo os soldados à disciplina militar e os rebeldes à força da lei. As autoridades apelaram para um discurso patriótico, mas encontraram pela frente uma interpretação mais radical do que o desejado. Muitas vezes, soldados e civis resolviam, eles próprios, julgar e prender portugueses como inimigos da Causa do Brasil à revelia de seus superiores. As autoridades da vila de Camamu, assustadas com as hostilidades contra um juiz local tido como português, alertaram o Conselho Interino: “ficando isto sem exemplo, passarão a fazer o mesmo insulto a nós ou a outra qualquer Autoridade”. A atuação popular durante a Guerra da Bahia não impediu a vitória do projeto conservador. Porém, marcaram profundamente, dentro das suas possibilidades históricas, o processo de formação do Império na Bahia. Na esteira de uma tradição rebelde, a plebe baiana marcaria os primeiros anos da Bahia imperial, depois de ter arriscado a própria vida numa guerra que não lhes rendeu o país que imaginaram. (GUERRA FILHO, 2022a).

É dizer que, se por um lado, as lutas populares não devem ser negligenciadas, posto que importante se decisivas naquela conjuntura, por outro lado, não devem ser romantizadas, apagando as tensões inerentes daquela sociedade escravista, ainda que plural, profundamente hierarquizada a partir de marcadores sociais de raça, gênero, classe, etc. Afinal,

como bem sintetiza Hendrik Kraay (2006, p. 308):

De fato, a independência tal como foi alcançada em 1825 - quando do reconhecimento das monarquias européias - não pode ser vista como uma conquista popular. O império de d. Pedro fortaleceu-se derrotando, e em muitos casos reprimindo brutalmente, projetos políticos regionais que buscavam maior autonomia para as províncias e movimentos populares cujos partidários concebiam uma sociedade mais aberta. Sua derrota, todavia, não deve nos levar a ignorá-los.

Com efeito, não esquecemos desses sujeitos, porém, igualmente não caminhamos para outro esquecimento, qual seja: a Independência não logrou, seja para escravizados e forros, pretos ou pardos, a criação de uma nova ordem que almejavam quando por ela lutaram (no caso baiano, por exemplo, foram fundamentais seja enquanto “barqueiros” ou milicianos) pela emancipação política face à Portugal.

Tensões internas, próprias da sociedade colonial escravista, se perpetuavam⁸. Não à toa, lograda a separação política, imediatamente o controle desses sujeitos passou a ser prioridade, uniram-se, para tanto,

⁸ Aqui vale lembrar do “haitianismo” no Brasil, ou seja, o medo (e, com isso, as precauções) de que os acontecimentos de São Domingos no Brasil se repetissem. Em 1814 na cidade de Belém, 1817, em Pernambuco, em 1822-23 na Bahia, e tantos outros exemplos, via-se menções concretas aos eventos da ilha caribenha. Sobre o conceito, ver: Flávio Gomes (2019) e Lilia Schwarcz (2019).

autoridades políticas, grupos proprietários e tantos outros interessados na manutenção da ordem (CAVALCANTI, 1972, p. 249-50; REIS, 1992, p. 97; GUERRA FILHO, 2022, p. 169-172)⁹.

Já apresentadas algumas considerações gerais sobre a presença popular nesse processo, convém agora lembrar como o caso baiano também é interessante para elucidar como a Independência reverberou de modo distinto nas diferentes províncias.

Zélia Cavalcanti (1972) e Thomas Wisiak (2005) indicam, por exemplo, o descontentamento baiano (menor que o pernambucano, por certo) com a posição periférica, assumida a partir da vinda da Corte para os trópicos, no Império Português. Cidade importante (e sabiam disso os lados em disputa: tanto para Portugal, como “via de acesso” ao Brasil e eventual bastião português na América, quanto para o Rio, província que influía decisivamente no restante do Norte e Nordeste), antiga capital da colônia, ressentia-se da centralidade dada ao Rio de

⁹ Como afirma Wisiak (2005, p. 474): “O caráter conservador da Independência do Brasil expressou-se na Bahia na organização de um governo de grandes proprietários que, de um lado, manteve o delicado controle da população escrava e de homens livres pobres e, de outro, excluiu de seus quadros os expoentes mais radicais da sociedade, como Cipriano Barata, por exemplo, apesar de sua inegável importância nos momentos políticos mais críticos”.

Janeiro. Seus comerciantes, traficantes de escravos, senhores de engenho e políticos locais, bem que tentaram instalar a Família Real em suas terras. Falhado o plano, viam-se naqueles anos pós 1808 como cidade submetida aos ditames vindos do sul. Além disso, a província já conhecera anos antes, em 1798, a presença de ideias liberais e iluministas, que ainda circulavam e se faziam presentes no imaginário político de não poucos. Assim, logo que as primeiras notícias sobre a Revolução Liberal do Porto em 1820 chegaram aos ouvidos baianos, o apoio aos ideais constitucionalistas e liberais foi imediata. Almejavam, também, maior autonomia para a província.

Não se tratou, portanto, como as leituras que "sequestram a independência", fazem entender, de uma luta entre "brasileiros X portugueses", finalizada pelo grito que marcaria a ruptura. Pelo contrário: a província mostrou-se alinhada com Lisboa, mais do que ao Rio de Janeiro, até ver que suas próprias pretensões locais, como maior autonomia administrativa e política, não seriam plenamente atendidas pelas Cortes do ultramar.

Para a Bahia (já considerando todas as suas especificidades em termos de participação popular) a Independência tinha um significado próprio, se não

completamente diferente, certamente não o mesmo de Minas Gerais, Rio Grande do Sul ou Goiás. Vislumbra-se assim a diversidade que englobou aquele mesmo processo.

Por fim, o último ponto a ser destacado e que o caso baiano muito eloquentemente elucida, é o das representações e comemorações em torno da independência. Oferecendo hoje um contraste nítido entre os diferentes significados, construídos a partir das especificidades regionais, no imaginário social, do que foi a independência¹⁰.

Sendo assim, a partir da data comemorativa do 02 de Julho (momento esse, em 1823, que marcou a retirada das tropas portuguesas da cidade de Salvador rumo a Lisboa) pode-se ver como, ao longo dos séculos XIX e XX, mas também dos nossos dias, a memória da independência é disputada em conformidade com diferentes projetos políticos e de nação. No Oitocentos, por exemplo, a efeméride baiana representava um risco ao Estado imperial brasileiro, sempre relutante em

¹⁰ Contraste esse diretamente influenciado pelas próprios especificidades de cada processo histórico, afinal: "Durante o ano e meio entre fevereiro de 1822, quando os patriotas foram derrotados pelas tropas portuguesas durante três dias de lutas nas ruas da cidade, e julho de 1823, houve uma grande mobilização popular, contraste importante com os acontecimentos contemporâneos no Rio de Janeiro, onde Pedro I efetuou uma ruptura relativamente pacífica com Lisboa. (KRAAY, 2000, p. 48)".

aceitar a data no calendário cívico nacional. Não surpreende, na medida em que:

A experiência baiana da independência se assemelha mais à de muitas regiões da América espanhola do que à do resto do Brasil. Como decorrência disso, o Dois de Julho não se acomodou ao imaginário monárquico do Estado brasileiro, cuja principal festa nacional — o 7 de setembro — comemorava a ruptura pública com Portugal do futuro imperador, Dom Pedro I. Apesar dos esforços dos baianos que tentavam associar o Dois De Julho à independência brasileira, ele não foi aceito na constelação dos feriados nacionais e perdurou como feriado local, comemorado com a maior animação na Cidade de Salvador (KRAAY, 2000, p. 49).

O 02 de Julho, portanto, pode ser entendido como uma forma específica de memorar a independência e, sendo assim, de dotá-la de sentido no tempo presente. Homenagear o povo, os caboclos e pretos que lutaram em 1822-1823 traz, implicitamente, a mensagem de que os mesmos setores marginalizados de hoje são, também, agentes de sua própria história. Precisamente em função disso, a data sempre representou uma “inquietação à ordem hierárquica do Estado imperial”:

O Dois de Julho é um desafio para a análise histórica. Como um feriado local cujos partidários, todavia, pretendiam representar a nação inteira, ele reflete mais do que as tensões entre lealdades regionais e nacionais no Brasil oitocentista. Ele apresentava um nacionalismo alternativo que celebrava as origens populares do Império brasileiro. Para os homens ligados ao Estado

centralizado brasileiro, o grupo que, na frase de José Murilo de Carvalho, construiu a ordem brasileira, o Dois de Julho foi difícil de ser compreendido, mas eles certamente percebiam a maneira pela qual ameaçava o seu projeto. A comemoração da mobilização popular da guerra da independência no Dois de Julho provocou inquietação entre os que reconheciam seu desafio à ordem hierárquica do Estado imperial (KRAAY, 2000, p. 84).

Não apenas durante o Império, que ainda nos seus anos iniciais buscou reforçar a imagem do 07 de Setembro e da figura monárquica (KRAAY, 2010), mas também no nosso tempo, em que mui recentemente o 02 de Julho, por meio da Lei 12.819/2013 decreta: “Art. 1º O dia 2 de julho de 1823, alusivo à consolidação da Independência do Brasil no Estado da Bahia, passa a integrar as datas históricas do calendário de efemérides nacionais” (BRASIL, 2013).

Marco esse que, contudo, não se reverberou no reconhecimento nacional das “outras Independências”, bastando ver as comemorações em 2022, mais parecidas com aquelas do sequistecenário do que com novos tempos que apontam para novas formas de significar a Independência (LIMA JR, SCHWARCZ, STUMPF, p. 265-313 2022).

Em suma, o caso baiano permite pensar a emancipação política do Brasil de modo a ir além do “sequestro” e da “cultura de história” brasileira, na medida em que - como pretendemos mostrar aqui - aponta

para a *participação popular* nesse processo, para as *diversidades regionais* que marcaram, em cada província, as tensões entre a política local e a conjuntura nacional e internacional e, por fim, as *diferentes formas de se comemorar e entender hoje, no imaginário social, a Independência*.

Comentários sobre o 02 de Julho em sala de aula

As discussões teóricas acima empreendidas serviram para a elaboração do material - abaixo compartilhado - utilizado em sala de aula, no dia 29 de agosto de 2022. Nele, buscamos sintetizar os pontos-chave acima discutidos, de modo a levar para a sala uma apresentação leve, mas com as devidas informações necessárias para a discussão do tema.

Nesta seção, partindo do pressuposto de que cada educador, no exercício de sua docência, encontra os caminhos mais profícuos aos seus objetivos, não pretendemos fornecer um “roteiro” ou “manual de instruções” para aplicação desse material (KOHAN, 2021). Antes, compartilhar as experiências que com ele tivemos, fazendo de nossas vivências também material para reflexão sobre (as nossas) práticas pedagógicas.

Dito isso, o material utilizado foi pensado para “abrir” as reflexões e o eixo

temático sobre a Independência. O slide 2, portanto, apresenta o roteiro que pretendi seguir (com alguns desvios de rota pelo caminho, naturais em qualquer planejamento) com a turma. Em seguida (slide 3), expus o objetivo da aula, indicando aos educandos o que buscava alcançar com aquela discussão.

Nos slides ulteriores, propus alguns questionamentos à turma, buscando desde já provocá-los a pensar a independência a partir de outros ângulos (slides 4 e 5). Aqui deu-se um importante momento de escuta, no qual puderam falar sobre as suas percepções da independência.

Logo, o material passa a direcionar as reflexões para temas propriamente próximos dos objetivos de aprendizagem. A intermediação entre os slides foi feita a partir dos pontos falados pelos alunos. Do slide 07 ao 08, por exemplo, já apresentada a guerra na Bahia e seus sujeitos (slides 06 e 07), as comemorações do 02 de Julho foram pensadas a partir dos significados daquelas agências e ações, apontando as relações entre as especificidades históricas do processo baiano com as comemorações realizadas no tempo presente. O que permitiu, logo em seguida, pensar o papel do 02 de Julho no cenário nacional, problematizado a partir da Lei 12.819/2013, aprovada pela então presidenta Dilma Rousseff. Concluindo,

assim, o bloco em que os materiais referentes ao tema foram apresentados.

Os últimos 3 slides (10, 11 e 12) contam com uma questão de vestibular e uma retomada dos temas vistos. A questão objetivava servir como uma avaliação quase que imediata, buscando nela um diagnóstico do que os alunos compreenderam até aquele momento. Realizá-la em conjunto com a turma, mostrou-se muito produtivo. Por fim, um breve resumo, síntese para reforçar alguns aspectos.

Assim utilizamos o material em sala, explorando apenas uma parte de suas potencialidades. Aos professores e professoras que, eventualmente, possam consultar esse material, outras possibilidades podem ser traçadas, seja invertendo a ordem dos slides, fazendo acréscimos e modificações. Um material aberto, bem como os seus usos em sala.

Considerações finais

Espera-se, apenas, que ele possa contribuir na construção, apresentação e difusão das histórias de “outras independências”. Se essas já estão assentadas no meio acadêmico, ainda podem ser mais discutidas nos ambientes escolares. E é com esse objetivo que o presente material foi elaborado.

Mais do que um “roteiro” ou ponto de chegada para uma aula, esperamos que ele possa servir como ponto de partida para problematizar a história da Independência do Brasil, “sequestrada” por uma visão que privilegia São Paulo e Rio de Janeiro, os grandes personagens (sobretudo homens e brancos), o mito pacífico da emancipação e, também, que dela exclui o povo (LIMA JR., SCHWARCZ, STUMPF, 2022). Formando, quem sabe, tentativas de construir uma outra “cultura de história do Brasil”, mais rica e diversificada, menos anedótica e repetitiva, focada sempre - de diferentes modos - nos mesmos acontecimentos, personagens e narrativas (PIMENTA, et. al., 2014). Dentro desse esforço, maior e coletivo, que compartilhamos nossas reflexões e vivências.

Referências

BRASIL. **Lei 12.819 de 05 de junho de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12819.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

CAVALCANTI, Zélia. O processo de independência na Bahia. In: MOTA, Carlos Guilherme. (org.). **1822: dimensões**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

COSTA, Wilma Peres. A independência na historiografia brasileira. In: JANCSÓ, István. (org.). **Independência: história e historiografia**. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2005.

GOMES, Flávio. Haitianismo no Brasil. In: SCHWARCZ, Lília; STARLING, Heloísa. (orgs.). **Dicionário da**

República: 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GRAHAM, Richard. "Ao mesmo tempo sitiados e sitiados". A luta pela subsistência em Salvador (1822-1823). In: JANCSÓ, István. (org.). **Independência:** história e historiografia. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2005.

GUERRA FILHO, Sérgio. O protagonismo popular na Guerra da Bahia (1822-1823). In: MAZZEO, Antonio; PERICÁS, Luiz. (orgs.). **Independência do Brasil:** a história que não terminou. São Paulo: Boitempo, 2022.

_____. A independência e o protagonismo popular. In: **Blog da Independência**, s. l., 2022a. Disponível em: <https://bicentenario2022.com.br/a-independencia-e-o-protagonismo-popular/>. Acesso em: 20 out. 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da Liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KOHAN, Walter O. Existe o "método Paulo Freire"? In: _____. (org.). **Paulo Freire:** um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KRAAY, Hendrik. Entre o Brasil e a Bahia: As comemorações do Dois de Julho em Salvador, século XIX. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 23, p. 46-87, 2000.

_____. Muralhas da independência e liberdade do Brasil: a participação popular nas lutas políticas (Bahia, 1820-25). In: MALERBA, Jurandir. (org.). **A independência brasileira:** novas dimensões. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

_____. A invenção do Sete de Setembro, 1822-1831. **Almanack Braziliense**, São Paulo, n. 11, p. 52-61, 2010.

_____. A Bahia pela liberdade. In: FIGUEIREDO, Luciano. (org.). **História do Brasil para ocupados.** 2º ed. Rio de Janeiro: LeYa, 2013.

_____. Quando foi a independência do Brasil?. In: **Blog das Independências**, s. l., 2022. Disponível em: <https://bicentenario2022.com.br/quando-foi-a-independencia-do-brasil/>. Acesso em: 20 out. 2022.

LIMA JR, Carlos; SCHWARCZ, Lilia; STUMPF, Lúcia. **O sequestro da Independência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MALERBA, Jurandir. Introdução - Esboço crítico da recente historiografia sobre a Independência do Brasil (c. 1980-2002). In: _____. (org.). **A independência brasileira:** novas dimensões. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

MOTA, Carlos G. O processo de independência no Nordeste. In: _____. (org.). **1822 dimensões.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

NOVAIS, Fernando; MOTA, Carlos Guilherme. **A independência política do Brasil.** 2º ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

PIMENTA, João Paulo; et. al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. **Almanack**, Guarulhos, n. 8, p.5-36, 2014.

PIMENTA, João Paulo. Existiu uma independência do Brasil?. **Blog das Independências**, s. l., 2022. Disponível em: <https://bicentenario2022.com.br/existiu-uma-independencia-do-brasil/>. Acesso em: 20 out. 2022.

REIS, João. O jogo duro do Dois de Julho: o "Partido Negro" na independência da Bahia. In: ____; SILVA, Eduardo. (orgs.). **Negociação e conflito:** a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SCHWARCZ, Lilia. Matriz Haitiana. In: ____; STARLING, Heloísa. (orgs.). **Dicionário da República:** 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. O sequestro da Independência. **Revista USP**, São Paulo, v. 1, n. 133, p. 13-32, 2022.

WISIAK, Thomas. Itinerário da Bahia na independência do Brasil In: JANCSÓ, István. (org.). **Independência:** história e historiografia. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2005.

Parte II

“E claro que não se pode nem de longe pretender explicar as ações humanas no curso dos acontecimentos direta e imediatamente por esses mecanismos de fundo. Mas, por outro lado e igualmente, não se pode prescindir deles numa compreensão global; eles são o ponto de partida, delimitam os marcos estruturais, que condicionam imediata e indiretamente o curso da história. Quer dizer: a tarefa, verdadeiramente fascinante, do historiador, será procurar as mediações que articulam os processos estruturais com a superfície flutuante dos acontecimentos”.

NOVAIS, Fernando. As dimensões da Independência. In: MOTA, Carlos Guilherme. (org.). **1822**: dimensões. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 23.

“Essa perspectiva globalizante, a incentivar olhares amplos não só em termos espaciais, mas também temporais (pois não existe um sem o outro), ainda encontra, nas ciências humanas, os sinais vitais de uma crise de paradigmas que custa em desaparecer, que nos dá a impressão de ser perene. Nela, é frequente que empiria e teoria surjam como rivais, e não como parceiras. Talvez isso ajude a explicar o fato de que, não obstante abrangências amplas de fenômenos históricos serem facilmente reconhecíveis pelos historiadores, nem sempre tais abrangências são, de fato, praticadas; menos ainda, problematizadas”.

PIMENTA, João Paulo. **Tempos e espaços das independências**: a inserção do Brasil no mundo ocidental (1780-1830). São Paulo: Intermeios e PPG - História Social USP, 2017. p. 10.

“Entre os anos de 1789 e 1801 as autoridades de Lisboa viram-se diante de problemas sem precedentes. De várias regiões da sua colônia americana chegavam notícias de desafeição ao Trono, o que era sobremaneira grave. A preocupante novidade residia no fato de que o objeto das manifestações de desagrado, frequentes desde os primeiros séculos da colonização, deslocava-se, nitidamente, de aspectos particulares de ações de governo para o plano mais geral da organização do Estado. Não se tratava mais, nesse final do século XVIII, do constante irromper das contradições e tensões a desaguiarem nos violentos conflitos que pontuaram a história do sistema colonial português na América. Algo de novo despontava, para além de motins de soldados em razão do atraso no pagamento do soldo, dos saques aos armazéns por motivo de abastecimento insuficiente de gêneros, de revoltas contestando excessos fiscais ou, até, redefinindo hegemonias de abrangência local. Essas irrupções coletivas de rebeldia, ainda que endêmicas, ao fim e ao cabo esvaíram-se no específico de sua motivação imediata, e superados os problemas pontuais que estavam na sua base, ainda que mediante o recurso à violência, o Trono emergia inquestionado e a Monarquia via-se preservada no seu papel de núcleo ordenador das legitimidades e legalidades [...] transbordamentos da fronteira da legalidade estrita, coisa que está presente nos distúrbios, saques, motins, sublevações e revoltas do período anterior, todos eles se propondo à correção de disfunções de um sistema tido por bom e justo mas localmente mal exercido, é que a própria forma de organização do poder se torna o alvo das críticas, e a sua substituição por outra afirma-se como o objetivo que move os homens. O novo que desponta é a sedição, entendendo-se por esta, nesse final do século XVIII, a ação organizada visando à revolução. A sedição é, e todos a percebem dessa maneira, o conjunto das práticas de natureza subversiva que, referidas à revolução, anunciam-na enquanto possibilidade, mesmo quando se concretizam apenas no simplesmente fazê-lo. A sedição, então, a revolução desejada, o futuro anunciado, a política do futuro nos interstícios do presente. É disso que advém seu papel corrosivo, muito mais perigoso para o statu quo do que os violentos motins ou revoltas que mobilizavam grandes massas de homens em nome do “viva o rei, morra o mau governo”, expressão da contestação que não subverte os fundamentos da ordem, antes busca restaurá-los. Os ensaios sediciosos do final do século XVIII anunciam a erosão de um modo de vida. A crise geral do Antigo Regime desdobra-se nas áreas periféricas do sistema atlântico [...] apontando para a emergência de novas alternativas de ordenamento da vida social.

JANCSÓ, István. A sedução da liberdade: cotidiano e contestação política no final do século XVIII. In: MELLO E SOUZA, Laura. (org.). **História da vida privada no Brasil I**: cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 304-5.

A Independência do Brasil como processo histórico: uma tentativa de ir além do “acontecimental” 07 de Setembro (Aula 2)

Alguns aportes teóricos para a sala de aula

Introdução

As narrativas em torno da Independência do Brasil circulam, sobretudo nos ambientes escolares e também no senso comum, em torno de visões e abordagens, como se sabe, centradas nos acontecimentos (com destaque para o “Grito do Ipiranga”) e nos grandes personagens (como José Bonifácio e Dom Pedro I), tendo, por exemplo, o quadro *Independência ou Morte!* de Pedro Américo, como síntese dessa perspectiva. (LIMA JR., SCHWARCZ, STUMPF, 2022).

Embora exista uma vasta e tradicional literatura com ênfase nos processos históricos mais longos e estruturantes que dão conta de compreender, analisar e interpretar a Independência do Brasil, entendemos que essa leitura - a despeito de estar presente nos livros didáticos de história (PIMENTA,

et. al. 2014) - ainda carece de maior difusão nos ambientes escolares.

Ao nosso ver, isso resulta, entre outros, da não apreensão de conceitos próprios da prática historiadora, como “processos históricos” nas aulas de história do ensino básico. Problema esse que, nos parece, decorre da ausência geral de reflexões teóricas e historiográficas basilares nos currículos escolares de História.

Em função disso, a ênfase especial da aula intitulada “*Material de apoio para o formulário: Avaliação - A era das revoluções e a Independência do Brasil*”, ministrada no dia 20 de setembro de 2022, para turma do 2º ano do ensino médio, dá-se nas noções de “processo histórico”, “era das revoluções” e “espaço de experiência revolucionário moderno”. O material

didático abaixo compartilhado, sendo assim, objetiva pensar a Independência justamente a partir dessa perspectiva, mais processual e abrangente, menos episódica e datada.

Vale, nesse sentido, uma breve reflexão sobre a importância dessa abordagem ao tema, bem como suas justificativas e embasamentos teóricos. Não na direção de reafirmar e repetir contribuições do passado, centradas sobretudo na “crise do antigo sistema colonial”, buscamos partir delas, sem, porém, nelas limitarmo-nos. Trata-se, então, de ir “com e além” às explicações clássicas de, por exemplo, Fernando Novais e Carlos Guilherme Mota, tributárias das seminais contribuições de Caio Prado Júnior. Partimos desse ponto, mas incorporando as contribuições mais recentes, especialmente as de João Paulo Pimenta, que, igualmente, buscam pensar a emancipação política do país a partir de seus sentidos mais profundos.

Alguns apontamentos iniciais: a formação atlântica do “Brasil”¹¹

¹¹ Espero retomar, no futuro, essas reflexões que seguem abaixo, dando-as mais profundidade e espaço. Por questão de escopo, optei aqui pela objetividade, deixando algumas referências e outros pensamentos para outros trabalhos.

De entrada, convém realizarmos alguns apontamentos preliminares que informam todo o material - aula, material didático e este texto introdutório - aqui apresentados.

Uma forma de abordar o tema, que quando esquecida ou negligenciada já nos faz mais suscetíveis a certos equívocos, é a de dar pouca atenção às dimensões estruturantes, de longa duração e internacionais/globais dos processos históricos. Ponto esse importante, na medida em que a busca recente de superar explicações e quadros teóricos demasiadamente rígidos ou engessados, pode levar, justamente, para caminhos que fazem o mesmo, porém ao contrário: dando excessiva ênfase aos sujeitos e suas agências, esquecem das dimensões macro e estruturantes nas quais esses mesmos agentes experienciam e vivem suas vidas¹². Trata-se de evitar aquilo, hoje em voga, que

¹² Ao nosso ver, esse é o caso “do movimento de renovação historiográfica desencadeada em fins da década de 1980” (FRAGOSO, 2011, p. 13) que levaram “as coordenadas, traçadas, em 1942, por Caio Prado Júnior, a orientar o exame da sociedade colonial por gerações de historiadores” serem “confrontadas por essa nova abordagem” (MOTA, 2011, p. 240). Ainda que inovadoras e importantes, não lograram superá-las ou incorporá-las, mas apenas de caminhar em polo oposto.

muito acertadamente Emília Viotti da Costa (2014) chamou de a “dialética intervertida”.

Em primeiro lugar, portanto, tomemos essa advertência. Atentemo-nos a ambas dimensões, dialeticamente ligadas, que fazem parte da história: a micro e a macro. No presente material, como dito, pretendemos enfatizar essa última, porém não como determinante única, mas enquanto condição importante e, talvez, indispensável para os eventos que levaram à emancipação política do Brasil. Sendo assim, concordamos com Fernando Novais ao afirmar que:

A virtude necessariamente não está no meio, mas a procura de compreensão do passado tem de integrar ou pelo menos tentar combinar os vários níveis da realidade: os problemas econômico-sociais, o processo político, os quadros mentais disponíveis, a partir dos quais os atores do drama podiam apreender os problemas emergentes. O enfoque a partir da análise do "sistema" colonial e da sua crise talvez se possa constituir num caminho para essa compreensão. (NOVAIS, 1972, p. 18, grifo meu).

De tal modo que, e em segundo lugar, no caso da Independência, essa dimensão macro se impõe também não por escolhas teóricas ou metodológicas, mas pela própria natureza do objeto de estudo: uma colônia, necessariamente atrelada à uma metrópole. Caso contrário,

não há de falarmos em “independência”, posto que essa pressupõe dependência em relação a algo ou alguém. Essa constatação já aponta para a existência de um conjunto de relações - no caso brasileiro - atlântico, além das fronteiras coloniais (NOVAIS, 1985; 2019).

Para além de Fernando Novais, pode-se vislumbrar essa dimensão - em alguns casos, inclusive, corrigindo determinadas afirmações de Novais - com Luiz Felipe de Alencastro (2000; 2013; 2018; 2022).

Isto é, com Alencastro, entendemos que a América Portuguesa, e depois cada vez mais o “Brasil”, foram moldados nos quadros de um “sistema colonial atlântico”, articulados em torno do “ciclo econômico multissecular” mais duradouro: o trato dos viventes, de ao menos três séculos (ALENCASTRO, 2013; 2018). É dizer que a partir desse infame comércio, muitas experiências, as mais diversas - militares políticas, religiosas, econômicas, alimentares e tantas outras - que circulavam no “mundo atlântico”, agiam como um jogo recíproco de influências que, muitas vezes, condicionavam ou impactavam as agências dos sujeitos

implicados mundo colonial (ALENCASTRO, 2000; 2018). É dizer que:

Não se trata de pensar apenas nas conexões econômicas, que abrangem índices comerciais e exploração colonial. Circulavam ainda saberes, conhecimentos, culturas e fundamentalmente experiências. Ideias, notícias, rumores, expectativas, se difundiam em ambientes letrados, nobres, científicos, por meio de viajantes, mas também entre marinheiros, e assim alcançaram as populações coloniais e de escravizados. As margens atlânticas do tráfico conheceriam dor, genocídio, transferência de riquezas, mas também comunicações, expectativas, valores, culturas (inclusive material). Da mesma maneira, ilhas das Américas geram muita informação, e de todo tipo, e a distribuem pelo Atlântico. (GOMES e SCHWARCZ, 2018, p. 427).

Interessante lembrar que esses circuitos se perpetuaram para muito além do XIX e, do mesmo modo, ocorriam em via de mão dupla. Isto é, não vinha em direção única ao Brasil, o que aqui ocorria, também se espalhava.

Assim, se chegaram ao Brasil tumbeiros carregados de pessoas com suas histórias, também vieram filosofias, teorias, religiões, plantas, práticas corporais, ritmos, ativismos, linguagens, cantos, padronagens, culturas materiais e imateriais - uma série de experiências que não se restringem às fronteiras e às margens delineadas pelos europeus que colonizaram o Brasil. Notícias de uma revolução iniciada no Haiti logo alcançavam as Américas, e exemplos de rebeldes geravam alvoroço nas várias pontas que esse comércio negreiro estabeleceu. Da mesma forma que a insurreição dos malês, ocorrida em Salvador, logo alcançou os ouvidos dos escravizados que viviam nos

Estados Unidos, projetos idealizados na Jamaica se inseriram rapidamente em nosso país. No século XX, com as experiências conectadas de lutas por cidadania, direitos civis, igualdade racial e movimentos antirracistas, ocorreria algo similar: uma ampla circulação de ideias, de valores, de costumes e de práticas compartilhadas nesse amplo espaço afro-atlântico. (GOMES, LAUREANO, SCHWARCZ, 2021, p. 12).

A dimensão "atlântica", "afro-atlântica", portanto, quase que se impõe aos nossos olhos. Toda essa circulação, ademais, era comum aos diferentes espaços do Império Português, de Goa até Lisboa, passando por Salvador e Luanda (AMADO, FIGUEIREDO, 2001). Tratava-se de característica - tal como hoje - própria do mundo da época, cada vez mais interligado entre si, fazendo de rotas comerciais e econômicas, também caminhos para circulação de ideias e experiências.

Para o estudo da Independência, das décadas iniciais do Oitocentos brasileiro, essa mesma dimensão deve ser levada em conta. Afinal, repetimos, a própria formação da América Portuguesa nos obriga a considerar esses fluxos, influências ou articulações que remetem inicialmente ao espaço atlântico e em seguida ao hispano-americano. Sendo assim, pensamos a independência não

apenas em seus espaços e tempos mais estreitos, mas também nas temporalidades mais longas que, de alguns modos, fizeram-se presentes nos idos de 1822.

Portanto, e retomando Novais, reforçamos a importância, para a compreensão histórica, da articulação entre as diferentes partes da realidade:

O curso da história envolve sempre, e ao mesmo tempo, continuidade (no nível dos acontecimentos) e ruptura (no nível das estruturas) e a sua compreensão pressupõe articular os dois níveis da realidade. Para tentar essa difícil articulação, é bom ter sempre presente que o movimento das estruturas cria o quadro de possibilidades dentro do qual se produzem os acontecimentos, pois se os homens fazem a história, não a fazem como querem. Dar sentido à série de eventos acima narrados implica, pois, situá-los nos movimentos de fundo, de que são a expressão superficial. (NOVAIS, 2021, p. 193).

Então, tentamos enquadrar o estudo da independência, bem como o seu ensino, nas dimensões propostas por Novais, tomando a análise da crise do “sistema colonial” como um caminho, ponto de partida, para nossas reflexões. Isto é: “encarar a Independência como *momento* de um longo *processo de ruptura*, ou, seja, a desagregação do Sistema Colonial e a montagem do Estado nacional (NOVAIS,

2022, p. 191). Aqui, menos na montagem do Estado e mais na ruptura.

Nessa linha de raciocínio, esperar-se-ia, agora, uma exposição acerca da referida crise e do referido sistema. Deixemos de lado essa explanação, já feita em muitas páginas (NOVAIS, 1972; 1985; 2019; 2022). Nos importa disso tudo a constatação de que poucas décadas antes da Independência, o dito “sistema colonial” - se entendermos-o conforme propõe Novais - estava em crise. Não que decadente ou em vias de não se sustentar mais, mas sim na direção de que seus pilares apresentavam rachaduras. Que significa a Independência (ou Revolução) dos Estados Unidos em 1776 que a abertura de um novo tempo em que colônias se desfazem das metrópoles?

A partir de então *pode-se falar que a crise estava aberta - uma colônia que se torna nação independente ultrapassa totalmente o quadro de possibilidades do sistema*. O último quartel do século XVIII e o primeiro do XIX foram efetivamente um longo período de reajuste do conjunto, com alternativas de movimentos reformistas e rupturas revolucionárias: a penosa superação, enfim, da dominação colonial nas Américas, e do absolutismo político na Europa. Este, a nosso ver, o quadro de fundo, a partir do qual se pode analisar o movimento de nossa independência, para lhe dimensionar o verdadeiro significado histórico. (NOVAIS, 1972, p. 26, grifo meu).

Resta, dito isso, o problema de avaliar e compreender o papel dessa dimensão sistêmica¹³, “sul-atlântica” em Alencastro ou do “Antigo Sistema Colonial” em Novais, em que pese seus desdobramentos no nosso lado do Atlântico, nos idos da emancipação política do Brasil.

É a partir desse quadro, a um tempo historiográfico (porque opção metodológica) quanto histórico (posto que parte do objeto em estudo) que partimos para a elaboração da aula. Empreitada já antiga, a qual merece nossa atenção.

O Antigo Sistema Colonial e as Revoluções do Atlântico: entre o novo e o velho

Não foram e nem são poucas as produções que tentaram dar conta das transformações políticas, culturais, econômicas, etc., que marcaram a virada dos Setecentos para os Oitocentos. Afinal, crise sistêmica como dito acima não passa despercebida, em função da própria novidade histórica que o último quartel do século XVIII, bem como o início do XIX,

¹³ Embora aqui mais indicada do que desenvolvida, espera-se que sua importância - incontornável - tenha sido compreendida.

significou (MAURO, 1972; GODECHOT, 1972; MOTA, 1972; HOBBSAWM, 1977; MACFARLANE, 2006; SCHULTZ, 2006; JANCSÓ, 2018).

Para Eric Hobsbawm (1977), por exemplo, podemos falar em “Era das Revoluções”. Jacques Godechot (1972), por outro lado, fala em “Revolução do Ocidente”. Enfim, período esse, portanto, de novidades, novas possibilidades de imaginar a vida, a organização política, social, econômica.

Logo, ao focarmos transformações de fundo, estamos, na verdade, abstraindo ao plano da reflexão transformações concretas do cotidiano das pessoas que, às suas épocas, passaram a viver - ou, ao menos, vislumbravam - outras formas de, justamente, viver suas vidas. É precisamente essa ideia de “crise”, tomada de Fernando Novais, ampliada e exposta por István Jancsó:

É bem verdade que a transferência da Corte e o fim do exclusivo colonial já haviam posto a pá de cal sobre o que fora o fundamento da subordinação colonial na forma até então conhecida pelos portugueses. Mas convém não esquecer que não há perfeita concomitância entre a objetivação das mudanças e a percepção do alcance político delas, assincronia com complexas implicações, até porque as crises não aparecem à consciência dos homens como modelos em vias de esgotamento, mas como dificuldades

geradas pela inadequação de práticas pontuais até então eficazes, mas que, repentinamente, perderam efetividade. (JANCSÓ, 2005, p. 38).

Em um cenário atlântico, costurado pelas dinâmicas do colonialismo - como visto acima - todos esses eventos irradiavam-se, eram sentidos e vistos noutras cidades, noutras portos, noutras praças, falados e discutidos em francês ou créole na colônia de São Domingos, em espanhol na região do Prata ou em português em Pernambuco, Luanda, Rio de Janeiro, em inglês no caribe britânico ou nas Treze Colônias...

Tradução empírica dessa crise, está sobretudo na novidade subjacente às revoltas coloniais do último quartel do século XVIII. Para dimensionar o novo, contudo, convém lembrar a forma costumeira que as rebeliões assumiam no Brasil colônia. Nos informa Laura de Mello e Souza (2006, p. 89), os medos de Martinho Mendonça em 1737:

Mas nunca dormiu tranquilo, sempre farejando sinais de uma revolta iminente, e na noite de 30 de outubro de 1737 sobressaltou-se com as vozes que, alto e bom som, proclamavam na principal rua da Vila do Carmo, depois Mariana: "Viva El-Rei, viva o Povo, e morra Martinho de Mendonça." Refrão clássico dos levantes da sociedade de Antigo Regime, no qual se poupava a figura do rei, pai e protetor de seu povo, e se atacava a do executor das leis duras [...].

Júnia Furtado, tratando de Recife em 1710, menciona quadro semelhante:

Incitados pelos oligarcas do açúcar, os olindenses se amotinaram e marcharam para Recife bradando "Viva el-rei d. João, o Quinto, viva o povo e morra o governador" - como era costumeiro, preservavam o monarca e culpavam a autoridade local pela opressão que julgavam sofrer. (FURTADO, 2019, p. 376).

Percebe-se, então, certo "limite" de seu tempo daquelas reivindicações, o que não resulta em desprezá-las, mas apenas em entendê-las nos seu próprio tempo. Essa forma de revolta "tradicional" do Antigo Regime, passa a adquirir novas formas com a crise do Antigo Sistema Colonial. Isto é, com os novos elementos, articulados e reciprocamente ligados entre si, que despontaram no final do século XVIII. Noutras palavras:

foi, pois, apenas na esteira das revoluções americana e francesa que as elites instruídas das Américas espanhola e portuguesa começaram a discernir novas formas políticas e a vislumbrar visões de um futuro fora da monarquia (MACFARLANE, 2006, p. 401).

Com Laura de Mello e Souza (2006, p. 105), analisando um caso não tão recorrente na historiografia, vê-se que:

Em 1776, no Curvelo, inaugura-se uma terceira possibilidade de revolta nas Minas. Enquanto governadores matavam índios e quilombolas ou prendiam vadios para, com eles, empurrar a fronteira interna para leste ou para oeste, homens letrados discutiam idéias, apoiavam os jesuítas, criticavam a Monarquia - como aconteceu no Curvelo. O temor do peso social, aliado ao poder de fogo das idéias ilustradas, aterroriza as autoridades. Tendo alçado, desde 1775, para sentenciar nas Minas os réus de inconfidência, o governador D. António de Noronha, que era também presidente da Junta de Justiça, resolveu mandar para Lisboa os sediciosos do Curvelo. "Me horrorizam tanto as sacrílegas, blasfemas e sediciosas palavras que temerariamente proferiu o primeiro clérigo, as quais se provam dos autos, que me não animo a convocar os ministros desta capitania para uma junta, onde as mesmas sediciosas palavras se hão de fazer públicas nos termos do processo e da defesa que se deve dar dos réus", escrevia o governador a Pombal a 16 de dezembro de 1776. E terminava: "Queira V. Excia. persuadir-se de que eu procuro e me empenho em servir a S. Mgde. com aquela honra e zelo que devo; e se acaso errei nesta matéria, foi porque a gravidade dela excede a minha capacidade".

As próprias autoridades coloniais percebiam - com horror - essas novas formas de pensar e viver a política. Os contemporâneos sentiram que os últimos anos do século XVIII traziam algo de novo no ar. Percepção essa, talvez, ignorada por parte não apenas da sociedade, mas também da historiografia brasileira. Centrada em episódios e acontecimentos, negligencia esse quadro mais amplo. Com Schultz (2006, p. 127), reforçamos que:

Essa imagem de estagnação e continuidade contrasta fortemente com a experiência luso-brasileira dos anos 1790-1810 e com as representações dessa mesma experiência produzidas pelas elites luso-brasileiras, que prontamente reconheceram os vários riscos e oportunidades que uma tal época apresentava. A rigor, antes do fim do século, a era das revoluções se manifestou no Brasil na forma de conspirações e rebeliões. Enquanto a coroa respondeu à Inconfidência Mineira (1789) e à Revolta Baiana dos Alfaiates (1798) com aparatos judiciais particularmente espetaculares e violentos - investigações, julgamentos e enforcamentos, oficiais reais e aqueles que testemunharam esses eventos também reconheceram que, mais do que momentos isolados de contestação, foram produtos de 'tempos perigosos' e sintomas da difusão de influências revolucionárias.

Disso resulta a justificativa e relevância, ao nosso ver, das escolhas feitas para a aula e o material didático aqui expostos. O último quartel do século XVIII, portanto, tido como "tempos perigosos" aos interessados na manutenção do *status quo*, representava, de fato, importantes novidades. Em suma:

O recurso político de revoltas, motins e sedições foi frequentemente utilizado pelos habitantes da América portuguesa desde a chegada dos lusitanos na costa brasileira no começo do século XVI. *Nem sempre armadas e com o objetivo de mudar de maneira radical as estruturas da relação colonial portuguesa no território, as "alterações da ordem" buscavam canais de negociação para as demandas dos rebeldes com as autoridades locais, mobilizando a estratégia política de "resistir ao rei para melhor servi-lo"*. Com o passar do tempo, porém, as revoltas foram adensadas pelas tensões desencadeadas com as crescentes demandas da exploração colonial e pelo forte sentimento identitário dos que

nasciam e viviam em diferentes regiões do Brasil. *Com isso, a partir do último quartel do século XVIII, houve um deslocamento no plano da crítica, sendo que a própria forma de organização do poder colonial português na Colônia, bem como a autoridade régia, passou a ser questionada.* (Grifo meu).

Percebe-se, então, que a autoridade régia, antes jamais questionada, passava a ser, naquele momento, problematizada. Importa notar que isso se dava no dia a dia, nos espaços comuns, concretamente na vida dos homens:

No Rio de Janeiro, apenas dois anos passados da comoção gerada pela execução do alferes Joaquim José da Silva Xavier, discutia-se acaloradamente em boticas, praças, portas de igrejas e até junto à banca de peixes do cais da cidade, lugar dos mais públicos, acerca dos acontecimentos revolucionários da França, e não temiam alguns, entre os quais João da Silva Antunes, defender publicamente e em altas vozes a sacrílega ideia de que os franceses "havia feito muito bem em matar o rei, pois como os povos eram os mesmos que os faziam e levantavam, os podiam também matar." (JANCSÓ, 2018, p. 315).

Todo esse movimento, é claro, ainda em suas formulações embrionárias, eivada de contradições (NOVAIS; MOTA, 1996) à luz de um momento de transição, em que a história - jamais dada - é ainda mais disputada, onde o "velho" e o "novo" buscam acomodar-se. Isto é, um novo quadro surgia no horizonte.

Essas novas alternativas de ordenamento da vida social, decorrentes

da crise do Antigo Sistema Colonial, traduziram-se de modo muito concreto nas colônias, encontravam aqui, lembremos, condições específicas com as quais interagiam e ganhavam novos contornos¹⁴. O que, com efeito, acirrou a disputa política na colônia, tanto do lado daqueles que almejavam novas disposições sociais e políticas, quanto os interessados em preservar - ou no máximo, reformar - a ordem vigente.

Por um lado, vale lembrar da criação em 1808 no Rio de Janeiro da Intendência Geral da Polícia, sob o comando de Paulo Fernandes Viana, com objetivo, entre outros, de garantir, nas palavras de Viana, "*un government purament monarchique*" (SCHULTZ, 2006, p. 132). Com efeito, da afirmação de Viana, e dos objetivos da Intendência Geral de Polícia, podemos concluir que alterações políticas e sociais, preocupavam cada vez mais as autoridades coloniais, sinal dos novos tempos que pareciam chegar (PIMENTA, 2017, p. 25).

¹⁴ Para Valim (2019, p. 58-9): A 'República Bahinense' esboçada por aqueles homens e politizada pelas ruas de Salvador representou, antes de tudo, a possibilidade de todos os setores fazerem política e elaborarem alternativas para o 'viver em colônia'. Conferindo cores e ritmos próprios à linguagem política advinda da França revolucionária, que na época atingia vários domínios ultramarinos'.

Por outro lado, o exemplo da Conjuração Baiana de 1789 é significativo, mas certamente não é o único, inclusive para além da América Portuguesa (MACFARLANE, 2006, p. 393-4). Poucos anos depois, em 1794, na cidade do Rio de Janeiro, via-se movimento semelhante:

O acesso a informações sobre a França pós-revolução e acerca da nova configuração política na América do Norte após a independência dos Estados Unidos - sua consolidação como uma República Federativa - *levava os homens de letras da América portuguesa a ansiar por novos rumos para si.* (TUNA, 2019, p. 66, grifo meu).

No Rio, mais sob a influência da experiência das Treze Colônias, percebe-se também a ideia de que as pessoas naquele tempo ansiavam “novos rumos para si”. Seguindo a linha dos exemplos sempre lembrados pelos historiadores, mencionemos a Conjuração Mineira de 1789, também significativa das novas formas de se viver que circulavam no mundo atlântico de então - nesse caso, tendo seus atores contato direto com personagens de 1776, como Thomas Jefferson (MAXWELL, 2019). Ademais, essa com efeitos mais práticos, soma-se ao quadro aqui esboçado a Revolução Pernambucana de 1817, em que somente

“os revolucionários de Dezesete passaram à ação” (MELLO, 2019, p. 361). Além do próprio “haitianismo” que, desde a Revolução na ilha de São Domingos, em 1791, por aqui circulava, esperança para uns, medo para outros (GOMES, 2019).

Importa compreender, disso tudo, que novos caminhos abriam-se para os homens e mulheres, de carne e osso, do final do XVIII e início do XIX. Tradução desses novos horizontes, dá-se de modo claro no vocabulário político que emerge, com termos e palavras novas, dotadas de significados que apontavam para novas concepções de mundo. Isso tudo, portanto, dava-se de modo muito concreto, sentidos pelos partícipes daquele processo. Como bem afirma Pimenta:

Doravante, os espaços públicos de discussão política, em alargamento e adensamento na América portuguesa, passarão a dispor de elementos de uma linguagem de fundamentos revolucionários. Não se trata, claro, de pretender a preponderância dessa linguagem em relação a outras (o que seria absurdo), tampouco a existência de uma ligação direta entre emprego dessa linguagem e prática revolucionária; mas, simplesmente, de destacar a importância da utilização da mesma na elaboração de parâmetros de análise, estigmas e depreciações e, de todo modo, como ferramentas de apreensão e representação de um mundo que continuava a mudar. Para onde, exatamente, ninguém poderia saber, e poucos eram os que se aventuravam a elaborar prognósticos taxativos e seguros. Palavras como república, liberdade, afrancesado, francesa, jacobino e jacobinismo tornaram-se frequentes, úteis e

efetivamente utilizadas, fortemente politizadas e com cargas conceituais cada vez mais densas. (PIMENTA, 2017, p. 28-29).

A história, mesmo na revolucionária conjuntura atlântica e de Crise do Antigo Sistema Colonial não estava dada. Novos caminhos abriam-se, sem dúvida, como denota o novo vocabulário político da época. Contudo, para o estudo da Independência, porém, uma ressalva¹⁵ faz-se necessária:

Interpretar, contudo, tais insatisfações como amostras de uma disposição para um rompimento definitivo com o domínio lusitano seria relacionar de forma precipitada tais descontentamentos com desejos de independência política [ainda mais nacional], uma vez que tal perspectiva não estava clara naquele momento histórico. No entanto, é perceptível que o sistema político republicano - com suas noções de democracia, liberdade e igualdade - surgia no horizonte daqueles corações e mentes, boa parte delas moldadas pelos ideias de fidelidade à Coroa. (TUNA, 2019, p. 66).

¹⁵ Na medida em que lê-se interpretações recentes, como as de Osvaldo Coggiola (2022, p. 58), em que: "a Independência brasileira teve antecedentes em alguns movimentos: a revolta em Salvador contra a cobrança do imposto de importação e o monopólio do sal, em 1711, a revolta de Vila Rica contra os impostos extorsivos, em 1720, enfim, a inconfidência Mineira, em 1789, na qual o programa de Independência e República foi formulado, iniciando a série de revoltas - Rio de Janeiro (1794), Bahia (1798), Pernambuco (1801) - que mostraram a extensão da agitação independentista inclusive nas camadas superiores da sociedade colonial [...]". Há de se tomar cuidados com a teleologia, bem como com a historicidade de cada conjuntura.

Com efeito, se, de fato, os episódios aqui arrolados não apontam necessariamente para a Independência, seus desdobramentos são significativos; apontavam para situações concretas de reconfiguração das organizações sociais:

Desse encadeamento, resulta um processo sutil e complexo de constituição de uma experiência, no qual percebemos um papel essencial desempenhado pelas linguagens políticas, uma espécie de elo entre realidades distintas que contribui distintivamente para torná-las, contraditoriamente, uma única. Nesse plano - certamente, não só nele - poderemos discernir, no que respeita aos eventos aqui abordados, os caminhos pelos quais um se tornou outro; isto é, pelos quais uma determinada leitura de um evento implica em modificações de terminologia e semântica política que, uma vez veiculados por um conjunto razoável de enunciadores, permitira a apreensão de um outro evento, doravante representado não de modo idêntico ao anterior, mas em uma chave discursiva parcialmente homogeneizadora. E daí, criar meios de ação e reconfigurar a própria realidade social mais ampla que o engendrou. (PIMENTA, 2017, p. 21).

É neste ponto que as contribuições de João Paulo Pimenta, largamente utilizadas no material para a aula apresentado mais abaixo, ganham relevo.

O "espaço de experiência revolucionário moderno" e a Independência do Brasil

Segundo Pimenta, os idos comentados na seção anterior podem ser compreendidos a partir do conceito de “espaço de experiência revolucionário moderno”, diretamente tributário de Koselleck (2006). Nos informa o autor:

Trabalho com um duplo conceito de experiência histórica seguindo a formulação de Reinhart Koselleck: um conjunto de fatos, imagens e exemplos passados apreendidos e reelaborados no presente tendo em vista projeções de futuro; e, ao mesmo tempo, como um conjunto de situações presentes perante as quais algumas mobilizações subsidiam, igualmente, aquelas projeções. (PIMENTA, 2005, p. 756).

Trata-se, portanto, de conceito operacionalizado a fim de compreender todo o conjunto de transformações que o final do século XVIII e início do XIX apresentou. Com efeito:

Anteriormente, a categoria analítica experiência, elaborada por Koselleck, foi-nos inspiradora na tentativa de explicar modos pelos quais realidades políticas luso-americanas receberam influência do mundo hispano-americano entre 1808 e 1822. Dadas as proximidades cronológicas de acontecimentos de parte a parte, assim como as muitas situações e movimentos que os tornavam próximos também territorialmente, concebemos uma experiência hispano-americana em duplo sentido. Primeiro, como um conjunto de narrativas, saberes, informações e boatos a respeito do que se passava nos domínios espanhóis da América em seu sinuoso caminho rumo a suas independências, e que em ritmos bastante rápidos chegavam ao mundo luso-americano, bem como especulações,

conjecturas, temores, esperanças e paradigmas resultantes da apropriação de tais elementos. Segundo, como um conjunto de políticas que, necessariamente, cruzavam limites e constituíam dinâmicas fronteiras de ação compartilhadas. (PIMENTA, 2017, p. 19).

A partir dessa posição, podemos apreender a relação entre a conjuntura da Era das Revoluções e a Independência do Brasil de modo mais complexo, na medida em que, ao nosso ver, evita os riscos de certo determinismo mecânico que ligaria diretamente as demais revoluções com o caso brasileiro, sem as devidas problematizações, ignorando as especificidades com que, no Brasil do início do XIX, aqueles acontecimentos eram lidos e interpretados, certamente de modo heterogêneo e variado. Não há, nessa chave de leitura, pura e simples determinação causal entre *uma revolução* (como a de 1776, 1789 ou 1791...) e os acontecimentos no Brasil, sobressai, antes, a ênfase nas leituras, desdobramentos, discussões acerca desses eventos. Ademais, contribui para entender a emancipação política do Brasil para além de um tempo curto (também importante, por certo) centrado no Rio de Janeiro na década de 1820. Afinal, a noção permite compreender como um longo processo

histórico formou o quadro, até então nunca visto (lembramos das mudanças no caráter das revoltas e insurreições coloniais) que permitiu que os homens e mulheres à época pudessem vislumbrar um mundo diferente, sem metrópoles e colônias.

Desse modo, e na mesma linha de Fernando Novais citado acima, a emancipação das 13 colônias foi um marco decisivo para a Crise do Antigo Sistema Colonial, mas não como “fato em si”, mas por seus desdobramentos dinâmicos no Brasil, suas leituras concretas no dia a dia que, cada vez mais, se politizou e caminhava para outras perspectivas políticas de organização social. Isto é:

O que ocorre, então, a partir da independência da maior parte da América inglesa, em 1776? Não exatamente a abrupta contaminação de redes de circulação e fronteiras em movimento, já estabelecidas, por novos e dominantes conteúdos; mas sim a introdução, nas mesmas, de elementos políticos discursivos que passarão a interagir com os tradicionais e que implicarão sua parcial reconstituição. Nessa perspectiva, tratar-se-ia de ingenuidade - senão de equívoco grosseiro - pretender que o peso das inovações em seus epicentros tenderia a se replicar, de modo idêntico, em outras partes. Mais promissora do que a procura alhures por regimes, programas políticos, ações e conceitos equivalentes aos dos Estados Unidos da América, parece a observação, ali, de um evento capaz de irradiar um padrão de outros eventos sucessivos, materializado esse padrão em um conjunto de enunciados discursivos que se transformam constantemente, inclusive em

direção a outras partes. O que urge, então, seria a compreensão daquilo que as realidades de cada uma dessas partes apresentam como deslocamento parcial, como alteração limitada na ordem das coisas em seus próprios nichos sociais, em seus próprios espaços, em sua própria realidade. O caso da conspiração urdida na capitania luso-americana de Minas Gerais entre 1788 e 1789 é paradigmático. Pois ali, as investigações que se sucederam logo após a descoberta precoce da trama e às primeiras prisões dos suspeitos de envolvimento revelariam a presença desses conteúdos políticos discursivos crivados de feições inovadoras, parte dos quais indubitavelmente tributários dos eventos anglo-americanos de uma década antes. (PIMENTA, 2017, p. 24).

Ainda nessa perspectiva, em trabalho recente, Pimenta enfatiza o não determinismo da Era das Revoluções, mas sim seu caráter particular de produzir o novo:

A convulsão política não era um único movimento, uma única revolução geral. Eram movimentos com feições, potências, durações e alcances próprios, mas que convergiam em dois pontos: todos eles estavam, de alguma maneira, desafiando as estruturas políticas então vigentes e anunciavam futuros novos e que cada vez menos pareciam encontrar correspondência no passado. Mesmo quando os próprios participantes desses movimentos negavam o caráter inovador de seus projetos e ações, seus resultados iam mostrando novas, criativas e inesperadas soluções. Além disso, por ocorrerem em um mundo cada vez mais conectado e globalizado, esses movimentos apresentaram uma capacidade incomum de irradiação. Não que eles tenham se “movido de uma parte a outra, ou que algum deles tenha sido uma “fonte” para outro. Por irradiação, queremos dizer influências recíprocas, com a oferta cruzada de exemplos, lições e parâmetros de ação a partir dos quais cada movimento se constituiu de acordo com suas próprias características.

Nessa conjuntura, cada movimento foi específico, mas nenhum deles foi isolado. (PIMENTA, 2022, p. 31).

Sendo assim, compreende-se que a conjuntura¹⁶ revolucionária do final do XVIII, as independências na América Espanhola (entendida como *experiência hispano-americana*) foi significativa na formação individual¹⁷ e social dos processos que acabaram (não necessariamente, mas assim o foi) na Independência do Brasil.

Desse modo, pode-se vislumbrar o ensino da independência a partir de um processo de longa duração e de abrangência espacial ampla e variada, enfatizando o caráter processual da

independência do Brasil, muitas vezes vista de modo episódico. Não obstante, também importante, evitando que os estudantes construam visões deterministas da história. Se o tema é complexo, não se deve, em nome de uma suposta didática, “descomplexificar” a abordagem para o público do Ensino Médio. Na verdade entendemos que se deve encontrar maneiras de levar, de forma acessível por certo, a complexidade que, de fato, é e foi a História. Em resumo, tentamos apresentar aos alunos a seguinte percepção (não a única possível, mas muito importante) acerca da Independência do Brasil:

O espaço de experiência revolucionário moderno, no entanto, estava disponibilizando novas condições de se pensar e fazer a política que, indo ao encontro de outras transformações da realidade em curso - econômicas, militares, culturais - poderia criar, no Império Português, certas combinações até então improváveis. Um mundo sem metrópoles, a limitação ou abolição dos poderes reais, repúblicas, constituições, princípios democráticos, igualdade social, libertação de escravos... Tais princípios, tornados cada vez mais reais em vários países de finais do século XVI, seriam, tempos depois, quase sempre frontalmente rejeitados pelos protagonistas do processo de independência do Brasil. Mas essa empenhada e aberta rejeição revelaria que esses princípios já haviam se convertido, nas primeiras décadas do século XIX, em verdadeiros paradigmas políticos. Estavam se tornando possibilidades históricas concretas também no Império Português e no Brasil. Se essas condições se efetivaram ou não, dependeria da própria história construída pelos homens e mulheres que a viveriam. (PIMENTA, 2022, p. 47).

¹⁶ Sobre a ideia de “conjuntura”, a título de esclarecimento da noção que aqui operamos, compreende-se da seguinte maneira: “ela indica esforços equivalentes de acercamento entre acontecimentos e processos históricos que, ocorridos em momentos mais ou menos próximos, denunciam, na sua coexistência, articulações recíprocas, e que desembocam na imperiosidade de se compreender cada um deles em quadrantes específicos de uma mesma e ampla realidade. E nesse ponto preliminar, praticamente todos os autores estão de acordo. Partindo, assim, do que consideramos um parcial e positivo consenso historiográfico, propomos retomar a discussão em torno dos mecanismos pelos quais diferentes acontecimentos e processos podem, em suas aproximações, configurar efetivamente uma conjuntura” (PIMENTA, 2017, p. 18). A partir desse ângulo, o conceito de *espaço de experiência revolucionário moderno* ganha relevo.

¹⁷ Veja-se o caso de Cipriano Barata em Marco Morel (2022).

Convém, neste momento, compartilhar as experiências com essa abordagem na sala de aula de um segundo ano do ensino médio.

A Era das Revoluções e a Independência do Brasil na sala de aula

Seguindo a ordem do material em slides, compartilhado logo abaixo e utilizado na aula do dia 20 de setembro de 2021, irei compartilhar minha experiência com esse tema com a turma do 2º Ano B do Ensino Médio.

Os slides 2, 3 e 4, intitulados "*Por que a Era das Revoluções é Importante?*", teve por objetivo, responder com os estudantes, o por quê estudar *A Era das Revoluções*, de modo direto, foi o momento de pergunta e resposta: *por que estudamos isso para entender a Independência do Brasil?*.

Sendo assim, no Slide 2, faço uso de um trecho do livro de Hobsbawm sobre a *Era*, em que o historiador aponta a importância - ao seu ver - desse período histórico. Vale dizer também que passei o livro para a turma ir vendo enquanto a aula passava, tentando aproximá-los de uma

das referências daquilo que estava falando. Em seguida, o Slide 3 foi pensado como espaço para apontar algumas dessas transformações. Ali indiquei a contemporaneidade das Revoluções dos Estados Unidos, Francesa e Haitiana, o advento e consolidação da Revolução Industrial, as mudanças políticas e sociais que o momento presenciou, etc. O foco era traduzir essa *Era* em acontecimentos reconhecíveis pelos alunos. O último desses slides, o Slide 4, é ocupado todo por uma síntese que propus para que pudessemos avançar no tema. Ali procurei dar ênfase no *caráter processual* do conceito, destacando que as articulações entre os diferentes *acontecimentos* é a chave principal para a inteligibilidade daquela ideia.

Passado esse momento inicial, já no Slide 5, indiquei a ideia de *experiência*, tal como discutida acima, como possibilidade importante para o entendimento da Independência. Ou seja, tentei apontar como a *Era das Revoluções* proporcionou certas *experiências* para as pessoas daquela época. Como material para esse fim, fiz uso de uma entrevista de João Paulo Pimenta para a Univesp TV, recortando um trecho

de aproximadamente dois minutos (12 min-14 min). Nesse pequeno recorte, o historiador discorre sobre a ideia de *experiência*, foi o pontapé inicial para que pudéssemos discutir essa ideia, inclusive tentando fazer algumas aproximações com a própria forma em que eles viviam no mundo, pensando se tivessem nascido 50 anos atrás, na época da ditadura por exemplo, veriam o mundo da mesma forma. Enfim, ali tentei discutir com eles a ideia de experiência.

Feito isso, agora já nos Slides 6 ao 16, nomeados *A Era das Revoluções e o Brasil* dei sequência à reflexão anterior. Passando da discussão conceitual sobre *experiência*, busquei dar instrumentalidade ao conceito, no Slide 6, fazendo uso de um trecho de *Independência do Brasil*, também de Pimenta. O trecho foi escolhido com a finalidade de exemplificar como aquele conjunto de acontecimentos, o “espaço de experiência revolucionário moderno”, proporciona novas formas de se viver, pensar e organizar o mundo em que os homens e mulheres viviam. Procurando dar mais concretude à ideia, o Slide 7 trouxe alguns exemplos desse *espaço de experiência* a partir da América Espanhola,

do Brasil e de Portugal. A todo momento, a intenção era articular o pensamento histórico por meio de conceitos, apontando para quais realidades concretas (e mais conhecidas pelos alunos) aqueles conceitos buscavam traduzir, entender. Os Slides 8, 9 e 10 trazem uma questão de vestibular sobre o tema, o qual não interessa discorrer muito aqui, é suficiente dizer que pensei o exercício como momento para já refletir mais diretamente sobre o assunto a partir de uma pergunta de vestibular.

Nos Slides 11, 12 e 15 (13 e 14 apresentam outro exercício), a intenção foi apontar, mais como ressalva, que a *Era das Revoluções* não necessariamente apontava para a Independência, afinal, apenas os homens e mulheres fazem a história (Slide 15). Assim, busquei evitar o risco ao trabalharmos com conjunturas e estruturas de dar a elas valor de *agência*, de *ação*, quando na verdade estas não a tem. Como destacado no 11, se as revoluções de 1776, 1789 e 1791 podiam indicar para a possibilidade de se pensar e transformar o mundo de outras formas, também servia de inspiração para as tentativas de conservar e/ou reformar o *Ancien Régime*. Havia formas próprias de interpretar e

receber toda aquela conjuntura, incorporando ou rejeitando aquilo que convinha aos agentes da época (Slide 12).

O último Slide, 16, tratou de fazer uma síntese do que fora trabalhado na aula. Em quatro tópicos, reforçamos a ideia da importância da noção de *processos históricos* para a compreensão do passado, o caráter não casual ou episódico dos fatos de 1822-23, a eventual instrumentalidade de conhecer diferentes *processos históricos* para responder questões de diferentes temas do vestibular e, por fim, ressaltar, novamente, que são as pessoas, de carne e osso, que fazem a história, informadas, é claro, pela época em que nasceram e viveram.

O uso do material aqui descrito é apenas uma possibilidade, dentre outras tantas, de levar o tema à sala de aula. Há de se ter a liberdade e autonomia docente, com rigor e responsabilidade, de fazer uso próprio do material didático abaixo compartilhado, o qual aqui pretende servir como troca de experiências, de compartilhamento entre professores de nossas práticas escolares. É com essa intenção, que expomos os resultados do estágio no ensino médio.

Considerações finais

Para não me estender mais do que necessário, cabem apenas duas considerações, que inspiraram todo esse material. São, também, os pontos mais abertos, passíveis de diálogo e discussões.

A primeira consideração diz respeito à ideia de que na prática docente do ensino de história, deve-se ter em mente *qual forma de história* se quer ensinar e discutir com os alunos. Ou seja, deixar claro para a turma que estamos trabalhando com *determinada* forma de ver a história, de abordar o passado e de interpretar aquilo que aconteceu antes de nós (FREIRE, 2021). Em tempos de negacionistas e revisionismos das mais variadas ordens, esse movimento pode parecer difícil, por certo (na medida em que aponta que a historiografia também é campo de disputas e tensões); mas também pode ser útil ao indicar para os discentes que os objetos de conhecimentos que apresentamos e mediamos, não são dados ao acaso, são fruto de rigoroso e acumulativo trabalho de pesquisa e crítica histórica (ÁVILA, 2019).

A segunda e última consideração trata das escolhas metodológicas que

fazemos em sala de aula. Como jovem professor, ainda em formação e com suas experiências iniciais na escola, me parece cada vez mais importante tomar cuidado com certas posturas fatalistas e, em certa medida, até imobilistas. Quero dizer com isso que, muitas vezes, a percepção de que vivemos em um era de *Tik Tok*, mensagens instantâneas, *fast foods* e afins nos impele a trabalhar com os alunos e alunas da mesma forma desse meio, com o curto-prazo, nada demorado ou extenso, sempre algo “atrativo”, etc. Não se quer negar a importância, como nos ensinou Paulo Freire (2020), de conhecermos os educandos e partir deles para a construção de nossas práticas. Apenas que tomemos cuidado com a ideia de que os jovens hoje “não são capazes” de se concentrar em nada por mais de 15 ou 30 segundos (os tempos dos vídeos das redes sociais). E, desse modo, e em nome de suposta didática adequada, deixamos de propor formas rigorosas, autônomas, conscientes e críticas de ver e interpretar o mundo.

Infelizmente, não há manual de instruções com um passo a passo para o exercício das duas considerações acima feitas - e nem poderiam existir manuais

assim. É no nosso dia a dia que construímos esses caminhos. Aqui compartilho uma dessas vivências, com a esperança de que, de algum modo, possa ser útil para os eventuais leitores e leitoras do material.

Referências

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. “Sem Angola não há Brasil”. In: FIGUEIREDO, Luciano. (org.). **História do Brasil para ocupados**. 2º ed. Rio de Janeiro: LeYa, 2013.

_____. África, números do tráfico atlântico. In: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio. (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. Palmares: batalhas da guerra seiscentista sul-atlântica. In: REIS, João José; GOMES, Flávio. (orgs.). **Revoltas escravas no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luiz. **O Brasil no Império Português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ÁVILA, Arthur de Lima. Qual passado usar? A historiografia diante dos negacionismos (artigo). In: **Café História - história feita com cliques**, Brasília, 29 abr. 2019.

COGGIOLA, Osvaldo. Crise do colonialismo e independência do Brasil. In: MAZZEO, Antonio; PERICÁS, Luiz. (orgs.). **Independência do Brasil: a história que não terminou**. São Paulo: Boitempo, 2022.

COSTA, Emília Viotti. **A dialética invertida e outros ensaios**. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

FRAGOSO, João. Prefácio. In: GUEDES, Roberto. (org.). **Dinâmica Imperial no antigo regime português**:

escravidão, governos, fronteiras, poderes e legados (séculos XVII-XIX). Rio de Janeiro: Maud X, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra: 2020.

FURTADO, Júnia. Sedições de Olinda (1710) e Vila Rica (1721). In: SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa. (orgs.). **Dicionário da República**: 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GODECHOT, Jacques. Independência e a Revolução do Ocidente. In: MOTA, Carlos Guilherme. (org.). **1822**: dimensões. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GOMES, Flávio. Haitianismo no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa. (orgs.). **Dicionário da República**: 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia M.. Introdução. In: _____. (orgs.). **Enciclopédia Negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HOBSBAWM, Eric. **A Era das Revoluções**. Europa: 1789-1848. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

JANCSÓ, István. Independência, independências. In: _____. (org.). **Independência**: história e historiografia. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2005.

_____. A sedução da liberdade: cotidiano e contestação política no final do século XVIII. In: MELLO E SOUZA, Laura. (org.). **História da vida privada no Brasil I**: cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto e Ed. PUC-RIO, 2006.

NOVAIS, Fernando. As dimensões da Independência. In: MOTA, Carlos Guilherme. (org.). **1822**: dimensões. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. O Brasil nos quadros do Antigo Sistema Colonial. In: MOTA, Carlos Guilherme. (org.). **Brasil em perspectiva**. 15ª ed. São Paulo: Difel, 1985.

_____; MOTA, Carlos Guilherme. **A independência política do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2019.

_____. Passagens para o novo mundo. In: NOVAIS, Fernando. **Aproximações**: estudos de história e historiografia. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2022.

MACFARLANE, Anthony. Independências americanas na era das revoluções: conexões, contextos, comparações. In: MALERBA, Jurandir. (org.). **A independência brasileira**: novas dimensões. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

MAURO, Frédéric. A Conjuntura Atlântica e a Independência do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme. (org.). **1822**: dimensões. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MAXWELL, Kenneth. Conjuração Mineira (1789). In: SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa. (orgs.). **Dicionário da República**: 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MELLO, Evaldo Cabral de. Revolução Pernambucana de 1817. In: SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa. (orgs.). **Dicionário da República**: 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOREL, Marco. **Cipriano Barata**: uma trajetória rebelde na Independência do Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2022.

MOTA, Carlos Guilherme. Europeus no Brasil à Época da Independência: um Estudo. In: _____. (org.). **1822**: dimensões. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MOTA, Maria. A historiografia portuguesa oitocentista, as “causas da decadência” do Império Atlântico e o “sentido da colonização” do Brasil: apontamentos para o debate historiográfico. In: GUEDES, Roberto. (org.). **Dinâmica Imperial no antigo regime português**: escravidão, governos, fronteiras, poderes e legados (séculos XVII-XIX). Rio de Janeiro: Maud X, 2011.

LIMA JR, Carlos; SCHWARCZ, Lilia; STUMPF, Lúcia. **O sequestro da Independência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PIMENTA, João Paulo. O Brasil e a “experiência cisplatina” (1817-1828). In: JANCSÓ, István. (org.). **Independência**: história e historiografia. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2005.

_____. **Tempos e espaços das independências:** a inserção do Brasil no mundo ocidental (1780-1830). São Paulo: Intermeios e PPG - História Social USP, 2017.

_____. **Independência do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2022.

PIMENTA, João Paulo; et. al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. **Almanack**, Guarulhos, n. 8, p.5-36, 2014.

SCHULTZ, Kirsten. A era das revoluções e a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro. In: MALERBA, Jurandir. (org.). **A independência brasileira:** novas dimensões. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio. Por uma cronologia atlântica. In: _____. (orgs.). **Dicionário da**

escravidão e liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOUZA, Laura de Mello e. Tensões sociais em Minas na segunda metade do século XVIII. In: _____. **Norma e conflito:** aspectos da história de Minas no século XVIII. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

TUNA, Gustavo. Conjuração do Rio de Janeiro (1794). In: SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa. (orgs.). **Dicionário da República:** 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VALIM, Patrícia. Conjuração Baiana (1789). In: SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa. (orgs.). **Dicionário da República:** 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Parte III

Histórias para ninar gente grande

Mangueira, tira a poeira dos porões
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
 Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões

São verde e rosa, as multidões
 Mangueira, tira a poeira dos porões
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
 Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
 São verde e rosa, as multidões

Brasil, meu nego
 Deixa eu te contar
 A história que a história não conta
 O avesso do mesmo lugar
 Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço
 A Mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
 Tem sangue retinto pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
 E a tua cara é de cariri
 Não veio do céu
 Nem das mãos de Isabel
 A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
 Quem foi de aço nos anos de chumbo
 Brasil, chegou a vez
 De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Samba-Enredo 2019 - Histórias Para Ninar Gente Grande. G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ). Composição: Tomaz Miranda / Ronie Oliveira / Márcio Bola / Mamá / Deivid Domênico / Danilo Firmino.

Pensando a Independência a partir de outros lugares: sugestão de temas para trabalhos dos alunos (Sugestão de atividade)

Introdução

O terceiro material aqui apresentado é fruto de uma demanda apresentada pela escola, no período do estágio. No âmbito do bicentenário e das comemorações em torno da Independência, a professora titular da turma foi solicitada a pensar e desenvolver com os estudantes - com o apoio dos professores de outras disciplinas - uma atividade que pudesse ser apresentada, pelos alunos do segundo ano do ensino médio, para os estudantes do ensino fundamental.

Já que estava com a regência da turma, coube propor alguns caminhos possíveis para essa demanda. É assim que nasce o terceiro material abaixo compartilhado, intitulado *"Trajetórias individuais, novas perspectivas e a(s) Independência(s) no Brasil"*. Trata-se da tentativa de apresentar eventuais ideias e temas para que os alunos pudessem

pensar a atividade a ser desenvolvida e apresentada.

Em um primeiro momento, apresento as ideias que foram compartilhadas e propostas em aula. Em seguida, busco me deter um pouco mais nas justificativas políticas e históricas que subsidiaram esse material. Feito isso, permito-me fazer uma ressalva quanto ao movimento de buscar no ensino de história representatividade e a apresentação de outros sujeitos, atentando para o fato de evitar que essas abordagens acabem por bastar em si mesmas. Ressalva essa que, também, faço a mim mesmo. Afinal, refletir sobre nossa prática é sempre um exercício importante.

4 ideias, 1 contexto

As sugestões reunidas nos Slides dividem-se em quatro ideias, mas dentro

de um único contexto. Sugeriu-se tratar, a depender das preferências dos alunos e alunas, os seguintes temas:

1. Maria Quitéria - Mulheres no Brasil.
2. Participação popular e o processo de independência.
3. A(s) Independência(s) antes da Independência.
4. "Saindo de nós mesmos": a Independência na Bahia.

Todos estes, por sua vez e como dito, inserem-se em um cenário mais amplo. Por um lado, faz parte do movimento na direção de valorizar e apresentar outros tantos agentes e trajetórias (opções 1 e 2) que fizeram parte de nossa independência. Por outro lado, na tentativa de proporcionar outros ângulos e perspectivas (opções 3 e 4), que permitissem superar certas visões muito localizadas e "sequestradas da independência".

Para as opções 1 e 2, basta ver as muitas e variadas *Trajetórias* disponíveis no *Portal do Bicentenário*, que buscam valorizar os "excluídos da História"¹⁸. Já para as opções 3 e 4, lembramos da crítica

realizada por Lima Jr, Stumpf e Schwarcz (2022) quanto ao "sequestro" e certa estreiteza fluminense e paulista de visões sobre nossa independência. Em resumo: a tentativa de ir além de formas tradicionais - e até conservadoras - de se pensar a independência do Brasil. Por isso, podemos dizer que são propostas quatro ideias, mas no bojo de apenas um contexto, com o qual esse material pretendeu contribuir.

Esse cenário, de modo mais detido, é o mesmo apresentado por Ynaê Lopes (2022). De busca por "um outro 7 de setembro":

Controlar o passado é uma forma eficaz de definir o futuro. Essa é uma das mais antigas estratégias de exercício de poder. Por isso, precisamos revisitar o passado com criticidade. Porque munidos de um olhar apurado, e de novas perguntas, vamos escutar as vozes de Maria Felipa, uma mulher negra que liderou mais de 200 pessoas contra os portugueses nas batalhas travadas na ilha de Itaparica, na Bahia. Ou então ouviremos Joana Angélica, uma senhora branca, pertencente a uma ordem religiosa, que morreu em nome da Independência do Brasil. Ouviremos também as vozes de Francisco Montezuma e de seus comparsas, muitos homens negros, que queriam que a liberdade do Brasil se estendesse à população escravizada. [...] Como bem disse o samba-enredo da Mangueira, vencedor do Carnaval de 2019, ao procurarmos "a história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar", veremos que um outro 7 de setembro pode e deve ser nosso. Lutemos por ele.

¹⁸ Cf. <https://portaldobicentenario.org.br/trajetorias/>. Acesso em: 04 dez. 2022.

Partimos, na proposição dessas ideias para a atividade dos alunos, das mesmas linhas que inspiraram Lopes (2022). Nesse quadro que pensamos as sugestões e o material abaixo. Cabe atentar, mais de perto, a importância desse movimento.

Indo além de Bonifácio, Pedro e da Corte: novos sujeitos no estudo da independência

Lopes (2022), no excerto acima, ao afirmar que faz-se necessário buscar por outras vozes do 07 de setembro aponta para a necessidade de, realmente, percustrarmos por falas que, comumente, não estão presentes nos atos oficiais, nos livros *best-sellers* ou apenas figuram residualmente nos nossos livros didáticos. Cenário esse não restrito ao quadro da independência. Como afirmam Flávio Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Schwarcz (2021, p. 9):

Um grande e constrangedor silêncio habita a maior parte dos arquivos brasileiros e coloniais, e, sobretudo, dos nossos manuais e livros didáticos. Neles, enquanto os registros de atos empreendidos pela população branca estão por toda parte, as referências acerca da imensa população escravizada negra que viveu no país, desde meados do século XVI até praticamente o fim do século XIX, são bem escassas. [...] Por fim, se hoje as fontes

documentais se multiplicaram, fora da bibliografia especializada são raros os registros das atuações desses grupos, e também do racismo e da violência cotidianos, com seus personagens sendo condenados, ao menos numa história mais oficial, a uma dupla morte: a física e a da memória.

Na mesma esteira, porém de modo mais ampliado, em texto assinado pela Rede Brasileira de História Pública (2019, p. 182) afirma-se que a “história cristalizada nos livros didáticos” é, também, produto de uma dimensão em que várias formas de representação do passado, se assemelham entre si justamente pelos sujeitos e histórias marginalizados, incluindo mas indo mais além que a escola e os livros didáticos, a qual esses materiais são, entre outros, uma de suas partes. Afirmam que:

Não é de hoje também que em diferentes espaços públicos, mais ou menos institucionalizados, as disputas em torno dos usos do passado configuraram narrativas em confronto sobre o quê e quem nos representa. Dos quadros expostos nos salões das belas-artes, entronizados nos museus nacionais, às praças públicas, com seus monumentos, passando pelo escurinho dos cinemas e pelas biografias dos chamados grandes personagens, as alegorias do passado se tornaram musas de uma história imaginada por homens brancos - heroificados pelo valor de sua posição social e política. Foi esse tipo de narrativa que se cristalizou nos tradicionais livros de história, ao incorporar a versão, vitoriosa das disputas pelos sentidos do passado vivido por mulheres e homens de diferentes classes e etnias.

Deste modo, nos parece seguro que as invisibilidades e marginalizações apontadas por Ynêe Lopes (2022), Gomes, Lauriano e Schwarcz (2021) e pela Rede Brasileira de História Pública (2019) - entre tantos outros - são concretas e traduzidas de modo muito visível nos nossos monumentos, livros didáticos, nomes de rua e avenidas, efemérides e etc. Parece consenso na historiografia, assim sendo, é suficiente o aqui dito na direção de reconhecer essas exclusões¹⁹.

Posto isso, cabe propor medidas efetivas para superar essa condição. Reconhecendo que estamos em um movimento mais amplo, que remonta a sujeitos e ações muitos anteriores a nós, o qual somamos forças. Gomes, Lauriano e Schwarcz (2021, p. 11) enfatizam essa questão, ao lembrarem que seus objetivos com a *Enciclopédia Negra* é “trazer de volta esses corpos e também vozes tantas vezes

sequestrados e sobre os quais, até então, só restava o silêncio”. Já Jales (2021, p. 202) faz o seguinte chamado: “é hora de trazermos esses personagens para sala de aula e mostrarmos que possuem um papel ativo na história”. A um tempo em que reconhece-se essa exclusão, buscam-se caminhos para ir além e superar essa condição.

Há outro lado, porém, que nos parece menos consensual e mesmo menos discutido, que também merece atenção. Os riscos que esse processo pode comportar. Atentar-se a essa dimensão é importante e necessário para que esse movimento possa ser, efetivamente, democrático e transformador. Não apenas certa, como sugere Jales (2021), “representatividade pela representatividade” como um fim em si mesmo. Vejamos mais de perto, seguindo as sugestões de Jales (2021), certos cuidados ao trabalhar com esse tema e abordagem.

O avesso do avesso no ensino de história

De princípio, cabe lembrar que são muitas as possibilidades de ensino de histórias que, como dizia o samba-enredo

¹⁹ Lembremos, exclusões essas não fruto de suas ausências políticas ou “históricas”, mas decorrentes das épocas e das penas dos historiadores que nos antecederam. Noutras palavras: “indígenas, negros e mulheres estão entre os atores históricos menos reconhecidos. Não que não tenham sido importantes, não que não tenham influenciado sua própria geração e as seguintes: simplesmente não foram por muito tempo objeto da atenção de pesquisadores. O olhar dos historiadores não se voltava para eles” (JALES, 2021, p. 201, grifo meu).

campeão do Carnaval carioca de 2019, “não estão no retrato”. Para ficarmos nos exemplos mais conhecidos, lembremos de Zumbi e o Quilombo dos Palmares, Luiz Gama, Carolina Maria de Jesus, Dandara, etc. Além dessas personagens famosas, trabalhadas por uma historiografia mais antiga e que não raro aparece nos livros didáticos, há de se destacar também produções recentes que cada vez mais aproximam o pensamento decolonial, povos originários, questões de gênero e raça do ensino de história (PEREIRA, MONTEIRO, 2013; SILVA, 2015; SCHMIDT, PACIEVITCH, BAUER, 2021). Com isso, quer-se dizer que “outras histórias” avançam na escola e no cenário público de modo mais geral - também amparadas pelo reconhecimento da Legislação²⁰.

²⁰ “Embora muitos de nós, os professores, possamos ter medo de abordar temas vistos às vezes como ‘controversos’, não devemos esquecer que o pluralismo é um dos princípios da educação brasileira segundo a Constituição e que, nas últimas três décadas, o legislativo vem dando respaldo aos professores para que tratem da questão da diversidade dentro das escolas. [...]” (JALES, 2021, p. 205). Ademais, os organizadores da *Enciclopédia Negra* também lembram desse importante aspecto: Um grande destaque foi dado aos verbetes mais históricos, pouco contemplados em obras do gênero. Nesse sentido, uma das intenções fundamentais desta Enciclopédia é ampliar o repertório de professores e alunos que, a despeito da lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, ainda não encontram material suficiente para subsidiar a

Todavia, no caso da Independência, as possibilidades são, de fato, menores e mais restritas. Maria Quitéria, quase que unicamente, é sempre bem lembrada nesses casos (VALIM, 2013; HARTZ, 2022). Entretanto, o ano do Bicentenário viu diversas contribuições surgirem no sentido de superar as lacunas nessa direção. Para além do exemplo já citado do *Portal do Bicentenário*, há o *Blog das Independências*, iniciativa conjunta da Associação Nacional de História - ANPUH, da Sociedade Brasileira de Estudos dos Oitocentos - SEO e da revista *Almanack* - Unifesp. No blog, cujas intenções²¹ são eloquentes quanto ao

educação, a pesquisa e o estudo nessas áreas, possibilitando que docentes de ensino fundamental, médio e universitário possam incluir outros intérpretes e personagens em seus cursos e ementas. Em suma, este livro se insere num processo mais robusto de ampliação do conhecimento das práticas negras em nosso país, além de contribuir para a construção de um amplo movimento antirracista e cidadão” (GOMES, LAUREANO, SCHWARCZ, 2021, p. 16).

²¹ Veja-se: “Nesse ano de 2022, espera-se que o tema do Bicentenário da Independência do Brasil mobilize o país. Conscientes de que o marco deve promover uma profunda reflexão, é que historiadoras e historiadores se unem na tarefa do presente site com uma missão: falar dos 200 anos a partir de uma permanente reflexão sobre o nosso conflitivo processo de formação do Brasil até os dias de hoje. Isso tudo justifica adotarmos a expressão Independências, no plural. Diversos projetos de nação, diversidade de agentes sociais, e igualmente diversas histórias sensíveis de afirmação e silenciamentos foram produzidas nesses 200 anos”. Disponível em: <https://bicentenario2022.com.br/>. Acesso em: 06 dez. 2022.

argumento que aqui se traça, reuniram-se diferentes textos sobre sujeitos e atores históricos - entre tantas outras contribuições de muita qualidade - comumente invisibilizados quando falamos da história da Independência.

Ali, é possível encontrarmos reflexões - que são mais pontos de partida que de chegada - sobre a participação indígena (CANCELA, 2022; COSTA, 2022), de afrodescendentes e mulheres negras (SILVA, 2022; VIANA, 2022), mulheres de modo geral (VEIGA, 2022), para ficarmos apenas em alguns exemplos.

O material abaixo compartilhado se insere nesse movimento, propondo aos alunos que abordem e trabalhem com temas pouco discutidos e lembrados. Partindo do posto na seção anterior, do reconhecimento das diferentes exclusões - da "dupla morte" a que são submetidos os grupos minoritários no país, a atividade tenta superar essas lacunas.

Algumas considerações, contudo, são importantes enquanto advertência. A primeira diz respeito ao lembrete de que não estamos "inventando a roda":

vale lembrar que a história ensinada há alguns anos vem sendo reformulada desde dentro da escola, quer pela atitude crítica de todos nós que defendemos a pluralidade e a diversidade

de passados possíveis, quer pela tenacidade de professores que entendem sua profissão como algo intrinsecamente conectado à liberdade de pensamento e de crítica, quer pela ação receptiva e propositiva dos governos democráticos que transformaram em letra de lei o direito à história. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura de afrodescendentes e dos povos indígenas, por exemplo, levou a uma significativa reformulação dos livros didáticos de história e a uma intensa autorreflexividade por parte daqueles que têm a escola como espaço de realização de seu ofício. (REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA, 2019, p. 182).

Ademais, para Jales (2021, p. 204), é possível até falar em "ponto de não retorno":

Chegamos a um ponto de "não retorno" no que tange à visibilidade das causas desses grupos, sua luta por reconhecimento social e por direitos garantidos. Embora ainda haja um longo caminho a percorrer, eles já não se escondem e fazem com que suas demandas sejam conhecidas por uma quantidade cada vez maior de pessoas. A internet tem um papel fundamental na divulgação dessas demandas. Também são incontáveis as páginas, os livros, os programas, os fóruns e as produções visuais organizados por membros das diversas minorias e dedicados às suas questões. A maior parte desse conteúdo circula livremente, podendo chegar a milhões de pessoas, o que leva discussões antes restritas a certos nichos e publicações de baixa circulação, como O Lampião da Esquina ou A Pátria, a se espalhar e ganhar força suficiente para serem pautas em veículos mais tradicionais e com enorme alcance popular. Assim, as inquietações que afligem essas pessoas já não se manifestam apenas em publicações clandestinas e obras marginais, elas chegam ao horário nobre, a grandes editoras, ao cinema, aos lares e, conseqüentemente, às salas de aula.

Essas questões, portanto, já vem sendo cada vez mais postas em sala de aula. Reconhecer isso é ponto de partida inicial, importante para pensarmos as nossas práticas, na medida em que nos permite, por um lado, nos inspirar noutras experiências e, por outro, reconhecer a própria historicidade das nossas vivências docentes.

Dito isso, da lembrança de que não “partimos do zero”, podemos avançar para o outro cuidado lembrado por Jales (2021). Qual seja: o risco de exaltar apenas sujeitos tidos por “vitoriosos”, ficando apenas nos mesmos e, fazendo isso, individualizar em excesso essas trajetórias, descolando-as do panorama geral de sua época, e, assim sendo, de sua própria história. Isto é:

Pensando no exemplo de Carolina Maria de Jesus, pouco adianta para o aluno saber que ela foi de catadora à autora de um livro de sucesso internacional, se não compreender o contexto em que ela estava inserida, o período pelo qual o Brasil estava passando e o que significava naquela época que uma mulher como ela tenha tido a chance de ter suas ideias publicadas e difundidas. É preciso olhar para a trajetória de figuras como Carolina e associá-las ao panorama geral. Além disso, a visão de que apenas pessoas vitoriosas, de grandeza, importância e genialidade incomparável merecem ser estudadas na escola dificulta a percepção de que todos, independentemente de posição social e capacidade de liderança, podem ser agentes históricos e influenciar de alguma forma o meio onde vivem. [...]. Ao falarmos nas escolas sobre pessoas que se parecem

mais conosco, as "pessoas comuns", temos a possibilidade de aproximar o processo de aprendizado da vivência dos alunos, dando a todos a sensação de que o passado também é construído por pessoas com "vidas ordinárias". Conseguimos lembrá-los de que há uma história da qual nossos pais, avós ou gerações ainda mais longínquas fizeram parte, o que os ajuda a compreender quem eles são hoje. Por isso, é necessário acentuar que a história não é resultado apenas da ação individual de figuras celebradas, mas consequência da soma dos atos e experiências de todos os atores históricos, inclusive daqueles que "o livro apagou" como cantou a Mangueira. (JALES, 2021, p. 212).

Entende-se, portanto, que falar de Carolina Maria de Jesus (como Maria Quitéria ou Maria Felippa) em si não é o suficiente - ou não deveria ser. No estudo da independência, é importante destacar justamente o contexto em que essas mulheres agiram, dando ênfase ao significado de suas ações não apenas na dimensão individual, como se as atribuísse qualidades quase que sobrenaturais, mas sim apontando para a percepção de que, naquele contexto de abertura dos espaços públicos de discussão e de adensamento da esfera política, as mulheres procuravam, por meio de suas próprias lutas, se inserirem naquele meio.

Ainda com Jales, dado a ótima síntese que a autora nos oferece, lembremos do risco de, ao individualizar essas trajetórias - sem dúvida importantes -

oferecer aos educandos apenas certa “representatividade vazia” a fim de ficarmos satisfeitos conosco mesmos. Tarefa difícil, mas vale ressaltar o risco de, nas nossas aulas (todos inclusos),

repetir a lógica da historiografia tradicional, exaltando as habilidades ditas extraordinárias de alguns e individualizando a experiência histórica. Para ajudar os alunos a compreender melhor a atuação dos grupos minoritários ao longo da história não basta expandir os nomes que aparecem nos livros, incluindo figuras mais desconhecidas do público geral, quase a título de curiosidade. (É muito comum encontrarmos listas que falam sobre “10 mulheres negras que você precisa conhecer” e “20 mulheres que fizeram história” e outras variações do tipo. Por questões relacionadas ao modo de consumo rápido que muitos leitores procuram na internet, essas listas, em geral, trazem apenas uma breve biografia das figuras selecionadas e exaltam seu exemplo. Mas não é esse tipo de conteúdo que deve ir para sala de aula, pelo menos não de forma tão rasa. [...] não é conveniente individualizar a experiência dos grupos dos quais essas mulheres fizeram parte e estudá-los apenas através das biografias de suas expoentes famosas. Essa abordagem previne também uma espécie de “representatividade vazia”, que ocorre quando os professores falam sobre figuras históricas que pertenciam à determinada minoria apenas para sentirem que cumprem o papel de trazer a “pluralidade” para sala de aula. (JALES, 2021, p. 214-5).

Também é importante entender que, não obstante as justas e pertinentes justificativas políticas, em termos históricos faz-se relevante a incorporação desses sujeitos para a própria compreensão de nosso passado. Afinal, lá eles também

estavam, influenciando ao seu modo e dentro de suas possibilidades, a história de seu tempo, muito além de simples escolha “militante” (JALES, 2021, p. 213). Nesta esteira que concordamos com a perspectiva que “não inventa heróis”:

Não se trata, aqui, de inventar heróis ou enumerar vítimas, muito menos de construir narrativas subalternas ou subalternizadas. Partindo da fundamental contribuição historiográfica, antropológica, literária e sociológica dos últimos quarenta anos, tentamos reler contextos, processos sociais, horizontes de expectativas, envolvendo vários personagens, auscultando dessa forma vidas e trajetórias repletas de propósitos e de planejamentos. Incompletos para aqueles que viveram no mesmo período e, sobretudo, para nós, que tentamos encontrá-los tantos séculos depois, esses protagonistas ergueram mosaicos de experiências, movimentos históricos profundos, ainda bem pouco conhecidos entre nós. (GOMES, LAURIANO, SCHWARCZ, 2021, p. 16).

Problematizar o ensino de história a partir do lugar das 4 ideias propostas para essa atividade nos oferece a possibilidade de pormos em análise nossas práticas, com a intenção de melhorá-las e evitar certos riscos que, naturalmente, podem suceder de qualquer abordagem.

Assim, em resumo, atentamos aos cuidados de tratar certas trajetórias de modo muito individualizado e sem o devido diálogo com a sua época, bem como de

destacarmos os mesmos sujeitos de sempre, vitoriosas e a-históricas personagens de história, que pela sua importância acabam constituindo certa “representatividade vazia”. Ademais, também lembramos da importância histórica constituinte desse movimento, no sentido não apenas de seu valor para o presente, mas também para a compreensão do passado.

Todas essas reflexões e advertências, procuraram nos levar a uma relação mais humilde em relação às abordagens propostas, com a finalidade de conseguirmos, o máximo possível, usar as aulas de história para a transformação das relações sociais, do mundo. Nesse caso, nos prevenimos (tentamos, ao menos!) de fazer esses movimentos apenas “para trazer representatividade”.

Não faltam exemplos de grupos que merecem presença nas aulas. O importante é saber que dar visibilidade a minorias como agentes históricos, protagonistas capazes de impulsionar mudanças sociais, permite ao aluno perceber-se como agente histórico, observar a força da coletividade e reconhecer a influência social, política e cultural de grupos do passado em seu próprio presente. Isso também pode fazer com que alguns alunos que antes não se reconheciam nos temas curriculares tradicionais se sintam mais próximos da matéria estudada e mais representados nas aulas de História. A partir disso, é possível despertar discussões ricas e aprofundadas entre os alunos, para além de

assuntos vistos apenas para “trazer representatividade”. (JALES, 2021, p. 211).

Experiências na sala de aula

Neste momento, cabe compartilhar a experiência do uso do material em sala de aula.

De modo esquemático, dado que mais uma apresentação das possíveis ideias do que uma aula, os slides e a fala estruturam-se do seguinte modo: Apresentação da ideia → Eventuais materiais e bibliografias a serem consultadas → Possibilidades de abordagem e os respectivos cuidados → Discussão com a turma se a ideia seria válida ou não.

Essa foi a dinâmica empenhada na apresentação do material, tendo, evidentemente, cada ideia apresentado justificativas, leituras e possibilidades próprias, não se alterando, porém, a estrutura da apresentação.

Por certo, apenas uma forma de usar e pensar esse material. Poderia ser utilizado de modo diferente, com a divisão da turma em grupos, cada grupo escolhendo um tema/ideia para análise. Além dos acréscimos ou alterações

possíveis, ficando a caráter das intenções da professora e do professor.

O último slide, por fim, apresenta o início da escolha da turma, já com a definição dos personagens, que optou pelo “debate entre os diferentes grupos sociais do período. Discutir quais projetos de nação poderiam ter saído vitoriosos no processo de Independência” (Texto do Slide). Essa ideia ali expressada sofreria alterações ao longo do desenvolvimento do trabalho. O que importa disso tudo é apontar que o material foi utilizado de modo bem propositivo, mais do que expositivo. Os estudantes se interessaram pelas possibilidades, sempre lendo aquelas ideias/propostas de modo próprio.

Considerações Finais

Por fim, esperamos contribuir com uma sugestão de atividade que possa pôr luz em personagens, trajetórias e perspectivas quiçá pouco conhecidas do público em geral. Isso tudo, de modo crítico e conscientes das limitações e eventuais riscos dessas abordagens.

Assim, reconhecemos e partimos de todo um movimento que já vinha buscando ocupar o espaço das aulas de história com

a superação das exclusões e apagamentos vistos mais acima. Não queremos “inventar a roda”. Nos inserimos, material incluso, nesse cenário mais amplo de inclusão e ensino de novas histórias no cotidiano da educação básica.

Referências

CANCELA, Francisco. Índios cidadãos no Brasil independente. In: **Blog das Independências**, s. l., 2022. Disponível em: <https://bicentenario2022.com.br/indios-cidadaos-no-brasil-independente/>. Acesso em: 04 dez. 2022.

COSTA, João Paulo. Povos Indígenas e a Independência do Brasil. In: **Blog das Independências**, s. l., 2022. Disponível em: <https://bicentenario2022.com.br/povos-indigenas-e-a-independencia/>. Acesso em: 04 dez. 2022.

GOMES, Flávio, LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia M. Introdução. In: _____. (orgs.) **Enciclopédia Negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HARTZ, Emily. Maria Quitéria na sala de aula. In: **Portal do Bicentenário**, s. l., 2022. Disponível em <https://portaldobicentenario.org.br/timeline/maria-quiteria-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 04 dez. 2022.

JALES, Luana. Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. (orgs.). **Novos combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

LOPES, Ynaê. Outros gritos da independência do Brasil. In: **Blog das Independências**, s. l., 2022. Disponível em: <https://bicentenario2022.com.br/outros-gritos-da-independencia-do-brasil/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

PEREIRA, Amilcar; MONTEIRO, Ana. (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA. Muto além da escola: as disputas em torno do passado no debate público. In: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

SCHMIDT, Benito; PACIEVITCH, Caroline; BAUER, Caroline. (orgs.). **Ensino de História**: diferenças e desigualdades. São Leopoldo: Oikos, 2021.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. **Mneme** - Revista de Humanidades, Caicó, v. 15, n. 35, p. 21–37, 2015.

SILVA, Geraldo. Afrodescendentes e a Independência do Brasil. In: **Blog da Independência**, s. l., 2022. Disponível em: <https://bicentenario2022.com.br/afrodescendentes-e-a-independencia-do-brasil/>.

VALIM, Patrícia. Maria Quitéria vai à guerra. In: FIGUEIREDO, Luciano. (org.). **História do Brasil para ocupados**. 2º ed. Rio de Janeiro: LeYa, 2013.

VEIGA, Ana Maria. Mulheres na Independência?. In: **Blog da Independência**, s. l., 2022. Disponível em: <https://bicentenario2022.com.br/mulheres-na-independencia/>. Acesso em: 04 dez. 2022.

VIANA, Iamara. Independentemente, mulheres negras: corpos e pensamentos transgressores. In: **Blog das Independências**, s. l., 2022. Disponível em <https://bicentenario2022.com.br/independentemente-e-mulheres-negras-corpos-e-pensamentos-transgressores/>. Acesso em: 04 dez. 2022.

Considerações finais

Os três materiais aqui apresentados e reunidos são resultado de uma reflexão que buscou combinar visões e perspectivas não tão comuns - mas certamente não são novas ou inéditas - ao falarmos do estudo da independência. Nesse sentido, buscou articular o que me foi possível alcançar da bibliografia especializada e da literatura acadêmica com uma linguagem e didática adequada aos processos de ensino e aprendizagem com uma turma do 2º Ano do EM. Eis, ao meu ver, o que une - além do tema - os materiais aqui preparados (também os outros produzidos no tempo do estágio, mas que aqui não entram).

Essa dimensão que perpassou as reflexões aqui feitas, como se verá nos materiais abaixo, objetiva evidenciar a presença de historiadores acadêmicos, de excertos de livros ou artigos, do uso de bibliografia, do pensamento histórico, do uso de conceitos e afins na montagem e exposição das aulas. Seja falando do 02 de Julho, do *processo histórico* que formou o

quadro de fundo da Independência ou da proposição das atividades, sempre que possível expunha as fontes das informações, bem como indicava todo aquele universo de produção do conhecimento histórico, de historiadores, livros, revistas, etc. Levando à percepção, entre linhas, de que a história que chega a eles em sala de aula, não está pronta, é construída - com rigor, seriedade e competência.

Com efeito, a proposição central deste material é compartilhar as experiências que tive, buscando contribuir para o avanço do conhecimento histórico em sala de aula.

Arthur Harder Reis
Dezembro de 2022