



AS INDEPENDÊNCIAS NA SALA DE AULA: REFLEXÕES E PROPOSTAS SOBRE UM DESCONFORTO DOCENTE

| 90

Independence in the classroom: reflections and proposals on teaching discomfort

Marcus Vinícius de Morais*
Fabiana de Souza Fredrigo**

Recebido em: 28/09/2024

Aprovado em: 18/12/2024

Resumo: Muitos professores lidam com dificuldades para tratar do tema das independências hispano-americanas em sala de aula, visto que, em muitas escolas, a América continua sendo objeto pouco debatido e até mesmo ignorado. O complexo processo de separação das colônias espanholas envolveu uma série de conceitos, tais como nação, identidade, o Iluminismo, a opinião pública, bem como gerou e explorou, em tempos e modos distintos, o ressentimento histórico e a construção dos heróis libertadores. Mais do que discussões teóricas e análises historiográficas, este artigo reflete sobre a prática docente, sugerindo novos assuntos e abordagens. Da mesma forma, este estudo pretende: (1) ampliar análises sobre documentos consagrados, como a *Carta da Jamaica*; (2) propor novas fontes, como a imprensa periódica; e (3) explicitar as relações entre as Américas Hispânica e Portuguesa.

Palavras-chave: Independências; Heróis; Ensino.

Abstract: Many teachers face difficulties when addressing, in their classrooms, the themes of the Spanish American independence movements for, in most schools, the American continent is still a subject little or not studied at all. The complex process of the separation of the colonies involved a series of concepts, such as nation, identity, the Enlightenment, and public opinion, as well as fostered and explored, in different periods, historical resentment and the building of liberator heroes. More than theoretical debates and historiographical

* Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: moraismarcus@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0001-8335-4127.

** Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) E-mail: fabianafredrigo@ufg.br <https://orcid.org/0000-0002-5276-569>



investigation, this essay intends to look at teaching practices, proposing new subjects and approaches. Specifically, it aims to 1) broaden current analyses regarding key documents, such as the Letter from Jamaica; 2) suggest new sources, such as the periodical press; and 3) make explicit the relations between the Spanish and the Portuguese Americas.

| 91 **Keywords:** Independence; Heroes; Teaching

No Brasil, muitos professores não se sentem confortáveis com temas envolvendo a América Hispânica. As dificuldades começam pela pergunta sobre como encaixar o assunto em suas aulas¹. Livros, apostilas e programações, além de permanecerem priorizando narrativas europeias, reservam espaço restrito ao conteúdo americano e suas temáticas. O Brasil é sempre um apêndice do eurocentrismo e, então, os hispano-americanos encarnam a medida da diferença, sendo apartados da história que se pretende contar. Nesse sentido, podemos nos apropriar da constatação e da pergunta de Circe Bittencourt (2005, p. 14): “O problema que permanece, no entanto, refere-se à efetiva inserção dos conteúdos da história americana no cotidiano escolar. Professores e alunos dedicam-se a essas temáticas? Existem resistências quanto a esses conteúdos?”. Ao ampliar o escopo, notamos que a questão extrapola o desconforto docente e as resistências expressam um projeto. Para além dos problemas pedagógicos, essa situação revela uma postura histórica e política diante dos países vizinhos.

A análise usual de que o Brasil ignora a América materializa-se no silêncio ou nos obstáculos enfrentados no magistério. Apesar da antiguidade da crítica e de algumas transformações em curso, os brasileiros parecem ainda se enxergar como descendentes diretos dos europeus, driblando as complexidades do pertencimento a uma história das Américas. Paradoxalmente, perpassa pelas competências das Ciências Humanas, registradas na Base Nacional Comum

¹Para escapar às generalizações e, ao mesmo tempo, não apelar ao quantitativo, é fundamental registrar que o desconforto e as dificuldades são constatações, especialmente, no que se refere ao ensino secundário. Como tal, já foram registradas por especialistas, tanto na área de História quanto na de Educação. Embora o panorama seja um pouco distinto durante a ditadura militar, quando pesquisar e ensinar História da América era se posicionar politicamente, sem dúvida, o desconforto e as dificuldades se mantêm como fato, relacionados à produção e à circulação dos saberes e à política e suas escolhas. Ver: PRADO, 2004, 65-79; SILVA, 2004, pp. 83-104.



Curricular (BNCC), o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização das diferenças e das identidades. Isso posto, a relação entre Brasil e Américas e, particularmente, o conhecimento da história do continente americano são conteúdos potencialmente capazes de conduzir ao exercício de variadas competências, consolidadas no currículo nacional e advogadas em outros documentos que tratam da educação no Brasil.

Mesmo assim, no caso das independências, a dificuldade torna-se ainda maior, pois envolve o cerne de uma narrativa nacional fundante. Nela, o Brasil costuma narrar a sua emancipação como um “grande acordo”, negociado por elites e casas monárquicas, isto é, como um processo histórico *civilizado*, asséptico e que, por isso mesmo, teria dado origem a uma nação igualmente esclarecida. De outra forma, e por inversão², a marcha independentista da América Hispânica aparece como fruto de rebeliões e conflitos. João Paulo Pimenta, ao analisar as notícias que circularam no Brasil durante o processo das independências, afirmou: “A América espanhola era, assim, ameaçadoramente conhecida no Brasil. Suas fraturas políticas, guerras civis, perdas materiais e prejuízos à produção e ao comércio se articulavam para oferecer ao universo político luso-americano uma imagem que era também um alerta [...]” (PIMENTA, 2015, p.186). Para o olhar externo, os movimentos da América Hispânica assumiam homogeneidade. A América espanhola se tornara o palco de disputas e destruições, anárquica e inundada de sangue. América: lugar de tumultos, caos, distúrbios, golpes, corrupção, revolucionários e desordens, ou seja, a própria *barbárie*. Ademais, predominam nos manuais escolares³ brasileiros uma

²A “inversão” faz parte da retórica da alteridade, isto é, o *outro* é narrado como um *anti-eu*. HARTOG, François. *O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

³Para este artigo, consultamos os seguintes livros didáticos: *História, sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, da FTD (2016); *História Global*, de Gilberto Cotrim, da SARAIVA (2016), *Oficina da História*, de Flávio de Campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro, da editora LEYA (2016) e o manual *Conecte live*, de Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira, Georgina dos Santos e Ronaldo Vainfas, também publicado pela Saraiva (2018). Os critérios utilizados foram o sucesso editorial, as grandes vendas, a ampla circulação e a aprovação no PNL (Programa Nacional do Livro e do Material Didático). O nosso artigo não tem o objetivo de se transformar em um inventário de erros e acertos e nem de se colocar de maneira inquisitorial. Nesse sentido,



tradicional e já debatida historiografia: iluminista, nacionalista, patriótica e fundacional.

93 | Para este texto, pretendemos: (1) apresentar conexões historiográficas pouco evidentes no que se refere à circulação do saber no espaço escolar, a partir das quais, no entanto, o conhecimento histórico tem avançado e (2) problematizar o conteúdo das independências, contribuindo com o diálogo sobre as perspectivas de ensino em sala de aula. Assim, buscamos propor alternativas à apresentação de tópicos usualmente presentes nos materiais didáticos.

Tomar como objeto o processo das independências na América Hispânica é relevante, posto que a mudança política produzida, no primeiro terço do século XIX, reverberaria pelo restante dos oitocentos e produziria um marco de origem. Igualmente, o tema estenderia seus tentáculos por todo século XX, dominando a linguagem política latino-americana e alcançando atualidade na comemoração do bicentenário (2010-2030). A ideia é explicitar a renovação historiográfica, de modo a nos orientarmos por novas perguntas que, por sua vez, invertem problemas que pareciam solucionados. Para tanto, considerando o espaço de um artigo, elegemos pontuar sobre: o conceito de nação, de herói e heroísmo; o eixo euroatlântico, com a inserção do Brasil; o Iluminismo e a opinião pública. Como sugerido, todos esses temas se associam a um conteúdo básico para a história das Américas: as independências (ou emancipações), que definiriam o ordenamento político-jurídico no continente. As referências bibliográficas e as práticas sugeridas carregam a intenção de que este artigo extrapole a crítica historiográfica, dialogando com a proposta, o produto e os frutos do ensino no espaço escolar.

1. Livros didáticos – a narrativa orientada pela permanência

apontaremos os excertos dos manuais didáticos, sem, contudo, indicar diretamente os autores, evitando postura antiética e condenatória.



É fundamental indicar que o espaço ocupado pelos temas históricos e o padrão narrativo não são exclusivamente controlados pelos autores de livros didáticos. E, ao fazer essa ressalva, não implicamos apenas o papel da edição. Em nossa compreensão, as ferramentas didáticas expressam, potencialmente, a cultura sedimentada em um *habitus*. Portanto, devemos, sim, considerar a produção didática, que pode, não raro, ter alcançado a capacidade crítica de excelência, mas os usos dessa mesma produção integram o problema. Estamos cientes de que o livro didático é um recurso indispensável. No entanto, está longe de ser o único à disposição dos professores em sala de aula. Nesse sentido, os usos do conhecimento da área e a transposição didática envolvem dinâmicas de disputa, que evidenciam lógicas da cultura que intervém e dialogam com o espaço do saber escolar. Isso posto, produzir e disponibilizar bons livros didáticos é um ganho, mas a batalha para a formação depende do diálogo com a cultura, considerando distintos agentes históricos – professores, comunidades, gestores, movimentos sociais – e, sobretudo, políticas institucionais.

No geral, os manuais escolares repetem, à moda de um consórcio, o caminho explicativo a respeito das independências hispano-americanas. A narrativa, neste caso, enfatiza a economia, o domínio espanhol, a exploração e a injustiça colonial. Assim como os indígenas, desde o século XVI, a elite *criolla* era vítima da coroa, permanecendo à margem dos principais cargos políticos e, naturalmente, incomodando-se com as imposições metropolitanas. Como desdobramento, os *criollos* pagavam pesados tributos e não podiam produzir livremente as manufaturas; a dizer, percebiam as limitações impostas pelo monopólio espanhol a seus lucros e interesses. Nessa sequência, surgem, enfim, as ideias iluministas e liberais. Ao começarem a circular pela América, essas teorias criaram uma sensação de indignação e revolta, como se a população, até então lançada às trevas, tivesse, subitamente, despertado. Eclode, assim, um sentimento de “nação” que levou à inevitável ruptura. Com poucas variações, esse enredo prevalece em grande parte dos materiais didáticos e das aulas a respeito das emancipações.



Nos manuais consultados, e em seus capítulos a respeito das independências hispano-americanas, podemos destacar algumas significativas passagens:

| 95

Depois do primeiro século de colonização, vários colonos americanos entraram em conflito com os representantes das metrópoles. Esses conflitos tinham raízes nas contradições internas do próprio sistema colonial, porque, para explorar as riquezas da colônia, o governo metropolitano incentivava certo desenvolvimento da economia colonial. Mas, com esse desenvolvimento, os colonos adquiriam poder socioeconômico para lutar contra a exploração da metrópole.

A Coroa espanhola procurou, durante o século XVIII, aumentar os ganhos que obtinha na América [...]. A pressão metropolitana, no entanto, intensificou as tensões sociais e políticas dentro das colônias. A elite crioula por sua vez, continuava alijada dos principais postos administrativos, incomodava-se diante das novas imposições e exigia maior participação nas decisões políticas. Os criollos [...] percebiam as limitações que o monopólio metropolitano impunha a seus lucros.

O crescente controle da metrópole sobre os negócios coloniais resultou no aumento dos impostos e do rigor dos monopólios comerciais.

O Iluminismo, a Independência das Treze Colônias (1776) e a Revolução Francesa (1789) surgem como modelos inspiradores, ao lado de uma estanque dualidade por meio da qual um “capitalismo industrial” e inglês, em desenvolvimento, criticava o escravismo, em busca de livres mercados. Nos manuais escolares, são muitas as passagens: “As ideias liberais e iluministas circulavam pela América e alimentavam a indisposição perante a hegemonia estrangeira”; “Os representantes do capitalismo industrial não tinham interesse na dominação da metrópole sobre a colônia”; “quanto aos ventos liberais que sopravam da Europa, as elites americanas somente adotaram o livre-comércio em benefício próprio e da Inglaterra”; “As mudanças provocadas pelo industrialismo moderno, aliadas ao pensamento liberal do Iluminismo, impulsionaram as críticas à escravidão e ao colonialismo mercantilista”. Em determinada passagem, é possível observar uma narrativa inevitável e, portanto, improrrogável:

No final do mesmo século [XVIII], os exemplos da independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa reforçavam a convicção de que os tempos do mercantilismo e da colonização aproximavam-se do fim.

Pese a necessidade de síntese que possa exigir a transposição didática, é necessário concordar que, esquematizado, tal mapa explicativo nos afasta das experiências que ativaram o pensamento-ação dos sujeitos dos oitocentos. Como se afirmou antes, as conexões entre as Américas são traçadas, invariavelmente, em relação ao *outro* europeu. No que diz respeito ao espaço americano, a narrativa separa os episódios (América Anglo-Saxã, Portuguesa e Hispânica), seus tempos e justifica a separação por “clareza didática”. Para o especialista, evidencia-se que há algo mais na partição: antes de demarcar a possibilidade da comparação, os processos são qualificados pela diferença, pois se trata de escamotear as trocas (termo que implica uma concepção muito diferente da “influência”) e alcançar o que, no princípio da narrativa, foi traçado como evidente: a presença premonitória da consciência nacional.

A historiografia recente desautoriza a narrativa comumente registrada no material didático. A convicção de que “somos americanos” não foi tarefa das independências, mas, sim, sua resultante. Dito de outra forma: o sentimento nacional não gerou as independências. Deu-se o exato contrário. A esse respeito, José Carlos Chiaramonte foi preciso: “[...] nos tempos das independências não existiam as atuais nações ibero-americanas – nem as correspondentes nacionalidades – as quais não foram o fundamento, mas sim o fruto, muitas vezes tardio, destes movimentos” (2004, p.20).

Não obstante, uma vez sacramentada a separação, tornava-se imperioso estabelecer um ponto de origem e, a partir dele, registrar uma narrativa linear capaz de repor a ordem e a estabilidade. François-Xavier Guerra analisou a invenção da nação. Essa edificação “[...] exigia mitos compartilhados: uma história da origem, de seus heróis fundadores e de seus inimigos, do horrível passado do qual conseguiu se livrar e do grandioso futuro que lhe cabia esperar”



(2003, p.11). Esta tarefa é uma ação propositiva da “história pátria”⁴. Entende-se que fundar a nação implica (e obriga à) uma constante legitimação que passa a buscar recursos variados: heróis, símbolos pátrios, catecismos, monumentos, festas, entre outros.

Para corroborar a narrativa tradicional, os documentos mais citados nos livros didáticos são a *Carta da Jamaica* (1815) e a missiva de Simón Bolívar a Juan José Flores (1830). A primeira carta é vista como o *sonho*, ao passo que a segunda aparece como *desencanto*. Em Kingston, no dia 6 de setembro, escreveu Bolívar:

É uma ideia grandiosa pretender formar de todo o Novo Mundo uma só nação com um único vínculo que ligue suas partes entre si e com o todo. Por ter uma só origem e língua, mesmos costumes e uma única religião, deveria ter um único governo [...] (BOLÍVAR, 1992, p. 72).

Em Barranquilla, quinze anos mais tarde, ele afirmou:

A América é ingovernável para nós; quem serve a uma revolução ara no mar; a única coisa que se pode fazer na América é emigrar; este país cairá infalivelmente nas mãos da multidão desenfreada, para depois passar a pequenos tiranos quase imperceptíveis [...]. (BOLÍVAR, 1992, p. 139).

Assim apresentados, os dois documentos produzem uma visão recortada e específica a respeito da história do continente. A América é dominada, controlada, mas sonha com união e tempos prósperos. Todavia, essa bonança dura pouco, na medida em que a desventura retoma o seu lugar. Tudo se desfaz, se desmancha e os hispano-americanos voltam ao abismo, à desesperança, à certa *colonialidade*, dominados por grupos políticos locais ou potências estrangeiras. Os manuais didáticos analisados trazem essa visão à tona. Em alguns trechos,

⁴ Produzida por contemporâneos ao evento e estabelecida posteriormente, em especial pelo uso de uma documentação específica (geralmente controlada pelas memórias militares, ofícios e demais práticas estatais), a história pátria orientou os países recém-libertos, sedimentando uma disputa político-ideológica, de cunho nacionalista, que se estenderia por todo o século XIX (e parte do século XX).



podemos observar: “O projeto da América do Sul unida não saiu do papel, e a região se esfacelou em várias repúblicas - independentes - mas que conservaram a herança colonial”; “Após a independência, o projeto de Bolívar era construir na América um grande país, unindo politicamente as ex-colônias espanholas. Mas esse plano fracassou”; “Nenhuma das propostas de Bolívar foi aceita e ele morreu, em 1830, derrotado política e militarmente”.

Narrar as independências dessa forma reforça uma determinada visão sobre o passado colonial e, ao mesmo tempo, antecipa um futuro sombrio e invariável dos tempos de Guerra Fria. A América foi dominada pela Espanha, frustrou-se com as emancipações para, em seguida, ser subjugada pelos Estados Unidos e por ditadores a seu serviço. Isso posto, o continente passa a ser representado como um local de invasões, saques, rapina e, sobretudo, localizado entre o desejo e a expectativa, entre a desilusão e o sonho. Há um processamento narrativo que vincula temas distintos que, apesar disso, passam a se comunicar: a percepção das independências ressignifica-se no tratamento às revoluções e aos demais conflitos, ao longo das décadas de 1960 e 1970. Evidentemente, o livro didático não patrocina essa leitura solitariamente, mas reforça o paradigma colonial como traço da cultura.

Do ponto de vista pedagógico, esse olhar torna-se arriscado. A produção do conhecimento, a circulação e o ensino dessa visão expressam um paradoxo. Na tentativa de criar alunos engajados, a partir de um “ensino denúncia”, produz-se uma imagem distorcida e, possivelmente, com resultados invertidos. Se, com as acusações da espoliação se pretendia gerar consciência para a transformação das relações político-sociais no espaço americano, o que se fabrica é uma identidade da qual emerge a impotência. Em tal narrativa, os hispano-americanos são aqueles que *resistem em vão*, vítimas de uma história repetida, desde a Conquista (1519-1521). Em razão da orientação narrativa se sustentar pela permanência, a conclusão é que nem mesmo a independência foi capaz de tornar a América livre. Ao lado de uma identidade essencialista, há uma



segunda decorrência: se a liberdade não foi alcançada, ela permanece como propósito a ser capturado nas mitologias associadas à nação.

Trata-se, assim, não de eliminar a história nacional, mas de conectá-la a outras perguntas e, em variadas escalas, propor novos caminhos. É preciso esclarecer que a crítica à história de viés nacionalista é um passo inicial, entretanto, está longe de ser o único. Há quanto tempo se critica essa matriz narrativa? A crítica reverberou no saber escolar como, com que vigor e pertinência? – esses são dados a serem considerados⁵. Em nosso entendimento, como o saber escolar é um, entre outros elementos da cultura, não é possível desconstruir a narrativa de um espaço externo, em que não nos comprometamos. É necessário entender os gatilhos político-emocionais da história nacional e lidar com eles, produzindo uma reflexão que, mais do que comparativa, seja cosmopolita, abrangente e inclusiva.

2. A sala de aula – o espaço da experiência

As independências da América Hispânica não foram episódios contínuos em que causa e consequência possam se encaixar perfeitamente. O alerta feito para o uso da história nacionalista é válido para esta circunstância: o raciocínio histórico, cuja explicação se sustenta por dois elementos (motivos e efeitos) não precisa ser eliminado, mas deve ser problematizado – isto é, as mediações precisam ser explicitadas. E como? Por meio das fontes, já que essas mostram um continente múltiplo, atravessado por diferentes tradições, variadas forças sociais, contrastes, rivalidades internas, indefinições geográficas e, acima de tudo, incertezas e projetos de futuro nem sempre convergentes. Como rastro e expressão de permanência, silenciamento ou desaparecimento, as fontes podem, também, funcionar para estabelecer um debate sobre as comunidades, seus cotidianos, suas formas de resistência e/ou plasticidade, no tempo presente.

⁵ Outro artigo poderia ser escrito para dar resposta a essas perguntas, apresentando dados colhidos de materiais didáticos, planos de curso, orientações em sala e processos avaliativos. Fazemos a provocação e deixamos a proposta, advertindo que, neste artigo, nossos interesses são outros, como já esclarecido.



A documentação assim o permite, ao revelar pluralidade: mexicas, quéchuas, maias, povos da planície (*llaneros*), *criollos*, peninsulares, canários (*isleños*), africanos escravizados compõem um universo multifacetado, em que a troca de conhecimento atravessava fronteiras permeáveis. Mercadores, livreiros, viajantes e religiosos tornavam-se mediadores culturais, uma vez que transitavam por culturas, estratos sociais ou ambientes geográficos variados. A esse respeito, Gabriela Pellegrino Soares afirmou que a “América também foi marcada pelo contato da tradição oral com a letrada” (2017, p. 17), que circula do *pueblo* aos centros citadinos e vice-versa. A *nação* espanhola era constituída por muitas nações, apagadas pela égide nacionalista que subjaz o processo analítico em torno das independências.

Isso posto, defendemos que a causa e a consequência permitem elaborar um quadro contextual didático, mas a apropriação do conhecimento (e seu avanço) dependerá das formas pelas quais o mecanicismo e o determinismo forem problematizados e desconstruídos, fazendo com que o raciocínio histórico fuja às armadilhas de uma narrativa progressista e teleológica.

2.1. Nações, Nação – a diferença entre história nacional e nacionalismo

Para destrinchar a diferença entre história nacional e nacionalismo, não interessa apenas conceituar nação ou apresentar o processo histórico de construção desse fenômeno. Em se tratando do saber escolar, cujo diálogo com uma cultura nacional é premissa, é essencial compreender o que produz e afeta o sentimento nacional, fazendo do pertencimento à nação um gatilho defensivo às perdas, cujo sentido e significado são variados. Importa perceber que, ainda presentes e mobilizadores, tanto a *nação* quanto o *nacionalismo* são discursos que se pretendem coerentes no interior de um espaço múltiplo e subjetivo. Entre outros objetivos, a nação serve à construção de uma ficção de coesão total.

Apresentada a permanência, segue-se a diferença: tal como a conhecemos, a ideia de nação não existia durante as independências. Àquela circunstância, a



“nação” era o Império espanhol. Isso muda com o debate nas Cortes (instância do Antigo Regime), que contava com a presença de representantes hispano-americanos. Como bem pontuaram François-Xavier Guerra (2003) e Elías José Palti (2007), quando as Cortes se tornam Congresso (instância moderna), a transformação política se manifesta no vocabulário, apontando problemas que as próprias Cortes não pareciam aptas a resolver. Nesse sentido, o nacionalismo, sempre visto como a *causa da ruptura* com a Espanha, foi a sua *consequência*. De maneira retrospectiva, uma vez estabelecida a emancipação, a historiografia pátria construiu memórias comuns, selecionando o que deveria ser lembrado e o que poderia ser esquecido. O projeto do Estado-nação passou forçosamente pela *escrita*, que não se absteve de produzir *apagamentos*.

Nas escolhas narrativas, não há, contudo, apenas silenciamento. Pensemos na constituição narrativa da história bélica para a América Hispânica. Assumida pela história pátria, a relevância das campanhas vem associada às condecorações e ao culto patriótico que cuida de nomear e eternizar os heróis. Essa opção não exclui a guerra, mas a vincula a qualificativos positivos, fazendo dela recurso para a sobrevivência do heroísmo. Portanto, a guerra se torna, sobretudo, a ambiência dos heróis – que são apresentados em belos uniformes militares, em montarias imponentes e cercados pela natureza exuberante, rodeados por montanhas e por rios caudalosos. E, mais adiante, a guerra será ainda a “causa” da desolação pública das recentes repúblicas. Da versão romântica ao choque com a inserção da América no cenário mundial, qual a mediação? O fato a considerar, aqui, é que a aparição ou apagamento não problematizam a ocorrência da guerra.

A discussão sobre a infinidade de heróis republicanos no continente – Bolívar, San Martín, Hidalgo, Miranda, Sucre, Páez, Santander – pode ser um caminho para explorar não apenas a distinção entre processos, se negociados ou se revolucionários, mas para aprofundar o conhecimento conceitual a respeito deles (revolução, guerra civil, rebelião, república, monarquia são palavras-conceitos). Antes de ser fruto de negociação, também a independência brasileira, contingencialmente, dependeu de outra guerra, que produziu a transferência da



monarquia e uma invasão. Encontra-se aí um tema que permite a discussão em escalas e, ao mesmo tempo, conectada. Junto ao apagamento dos conflitos regenciais e das guerras civis na América Luso-Brasileira, demarca-se a ilustrada obra do Império: a manutenção da unidade territorial e a relação peculiar entre o poder central e as elites imperiais.

A luta contra Napoleão, em um primeiro momento, fortaleceu os laços entre a América e a Espanha. O imperador dos franceses foi um inimigo comum, ou seja, toda a *nação espanhola*, fosse na Península Ibérica ou nos territórios do além-mar, sentiu a invasão do “estrangeiro” como agressão. Por isso mesmo, a elite *criolla*, no início do século XIX, não desejava a ruptura, mas o contrário: queria participar ainda mais ativamente das decisões do Império Espanhol. Os hispano-americanos questionavam a pouca quantidade de representantes políticos que poderiam fazer parte das juntas espanholas na Europa.

A independência não surgiu apenas do desejo de se separar do *outro*, mas do desejo desse mesmo outro de não inserir, diretamente, a América em suas questões. Os *criollos* se enxergavam como “espanhóis”, uma vez que eram brancos, católicos e dominavam o idioma castelhano. No entanto, os europeus permaneciam afirmando que a elite americana não podia ser igualada à metropolitana, posto que, como quaisquer outros súditos, era ela contaminada pelo clima quente, pelo nascimento, pelo sangue e pelo local de origem, como se fossem “indígenas brancos”.

Nesse sentido, o processo das independências foi uma marcha em que setores *criollos* precisaram elaborar uma reinscrição, sobretudo no que dizia respeito às identidades. O “somos americanos” passava, antes de tudo, pela ideia de “não somos espanhóis” e nem “indígenas”, como disse o próprio Simón Bolívar, em fevereiro de 1819, em Angostura:

Nós sequer conservamos os vestígios do que fomos em outros tempos: não somos europeus, não somos índios, mas uma espécie intermediária entre os aborígenes e os espanhóis [...]; nosso caso, é muito extraordinário e complicado. (BOLÍVAR, 1992, p.84).



A construção do *nós*, os *americanos*, precisava selecionar origens, determinar quem seria (ou não), de fato, membro da verdadeira e *única* nação. E isso tudo numa América composta pelas mais variadas *nações*, cujo conceito de nação se aproximava ao de *povos*: “lugar de nascimento, indivíduos conectados por um passado comum, pelo compartilhamento de tradições, regras, traços étnicos, língua e costumes” (GOLDMAN, 2008, p.83). Em função dessa ambiência heterogênea, nem sempre apresentada na escola (ou fora dela), os percursos das independências foram marcados pela atuação de diferentes líderes que, por sua vez, representavam as mais variadas coletividades. Todos esses grupos, fossem eles indígenas, povos da planície (*llaneros*) ou escravizados, apresentavam pautas, projetos e expectativas de futuro específicos:

Boa parte da independência não foi contada. Grandes esforços foram realizados nos últimos cinquenta anos para revelar vozes silenciadas: civis, mulheres, indígenas, os estratos mais baixos da sociedade, as regiões, as contradições. Sem dúvida, ainda existem importantes histórias que permanecem ocultas. (PAREJA, 2016, p.19).

Diante do exposto, fica evidente que o conceito de nação e o seu derivado, nacionalismo, precisam ser interrogados, por meio da comparação, distinção e conexão entre as experiências particulares dos dois lados do Atlântico. Os atravessamentos das histórias não contadas podem representar o recurso capaz de não só propor novos conteúdos em sala de aula – esse é o caso da história de gênero, para a qual já se tem bibliografia e fontes à disposição – como trazer documentos inusuais, como cartas, romances, jornais, audiovisuais e obras de arte. A respeito da pintura, a pergunta sobre o apagamento de personagens, em contraponto ao reforço da cultura heroica, pode abrir caminhos de reflexão inusitados em sala de aula⁶. O que foi pintado? O que deveria ser lembrado? O que precisaria ser esquecido?

⁶O dossiê organizado por Gabriela Pellegrino Soares e Rafael Dias Scarelli (2021) traz material que pode ser utilizado em sala de aula, em conformidade com as abordagens apontadas neste artigo. Teatro, imprensa, cartas, monumentos, pinturas, catecismos, panfletos, ou seja, uma infinidade de fontes desfila pelos textos, à espera de ser levada à sala de aula. Para os objetivos deste artigo, destacamos o conflito entre dois heróis, San Martín e Simón Bolívar, que desvela não



2.2. Libertadores, “O Libertador” – a forja dos heróis

Os panteões nacionais exibem os escolhidos e narram histórias laudatórias, convergentes aos propósitos da nação, a saber: estabelecer o culto heroico a referendar a ruptura com o Império. Às biografias elogiosas não cabem fissuras, contradições, heterogeneidade. Permitem, sim, uma dose de desilusão e drama, uma vez que a história dos heróis não se desatrela da cartilha do romantismo oitocentista. Os livros didáticos reforçam essa memória, uma vez em que ainda narram as independências a partir destes personagens. É possível perceber em vários excertos dos manuais escolares: “San Martín, militar nascido na região do Rio da Prata, comandou um exército contra as tropas espanholas”; “Simón Bolívar, nascido na Venezuela, destacou-se como líder militar e político”; “Nesses conflitos se destacaram importantes líderes militares, que ficaram celebrizados como os *Libertadores*”; “As forças emancipacionistas lideradas por José de San Martín”; “Bolívar foi um dos principais pensadores e líderes políticos e militares da independência hispano-americana”.

Diante disso, uma pergunta é válida: como se forjam os heróis? Disputas, usos, projetos e expectativas, de onde se originam e como apagam ou iluminam as encomendas narrativas? As nações tendem a criar os seus heróis. Esta é uma forma de representar toda a grandeza e o progresso. Estes personagens, de acordo com León Pomer (2005, p.165), “[...] adquirem inquietantes aureolas de perfeição, se distanciam da humanidade real [...]. Sobre eles se cria uma narrativa do endeusamento, do exagero, da mentira. São figuras intocadas, sem pecados, perfeitos”. Véronique Hébrard desenvolveu o conceito dos “homens de armas”,

apenas os interesses dos atores contemporâneos às independências, mas os daqueles que, na sequência, deveriam narrar o processo. A disputa entre os próceres coloca em evidência a particularidade dos problemas políticos na região andina, permitindo compreender melhor a opção peruana em converter-se “em um verdadeiro bastião da resistência absolutista ao movimento autonomista que ganhava corpo na região” (SCARELLI, 2021, p. 70). Citar esse dossiê justifica-se pela pluralidade de abordagens e de regiões analisadas. Sem dúvida, essa publicação confirma a heterogeneidade americana e lida com ela, por meio de escalas. A comparação entre heróis perpassa os cenários local, nacional, continental.



isto é, a guerra forjou o nascimento de uma “nova raça”: soldados, cidadãos, patriotas, virtuosos e prudentes. “Esta nova raça substituiu simbolicamente a ‘raça espanhola’” (HÉBRARD, 2006, p.7)

No entanto, Simón Bolívar (1783-1830) e José de San Martín (1778-1850) não foram os únicos a liderar tropas. Os *criollos* não foram partícipes exclusivos nas lutas pelas independências. O processo de separação não teve apenas motivações políticas, mas disputas econômicas, diplomáticas, jurídicas e sociais, o que “implicou na participação de diversos estratos da sociedade com distintas motivações, interesses e objetivos [...]” (PAREJA, 2016, p.21). Desse modo, pode-se pensar que as independências foram conflitos *internacionais* e, ao mesmo tempo, *intranacionais*, no sentido de que envolveram pessoas nascidas na América que apoiaram tanto a monarquia espanhola quanto os patriotas separatistas. E mais: sujeitos que, em alguns casos, mudaram de lado.

À vista disso, é importante destacar que a sociedade colonial era atravessada por questões como raça, riqueza e condição jurídica, o que ocasionava, certamente, interações conflituosas, com múltiplas combinações e entre vários grupos. A monarquia espanhola era um sistema hierárquico, sustentado por mecanismos de controle cultural e de brutalidade direta. Servir às tropas poderia garantir roupas, alimentos e algum tipo de ascensão social, em uma situação mais flexível do que as estruturas vigentes até então. A promessa de conquistas, de direitos, de terras e de bens, atraiu muitos homens que, munidos da esperança em melhorar de vida, assumiram-se como soldados, independentemente do lado. Mais do que nacionalismos, estamos diante de questões práticas, urgentes e imediatas.

Dentre as lideranças populares, destacaram-se os nomes de Manuel Piar (1774-1817) e José Tomás Boves (1782-1814), chefe dos habitantes das planícies, os *llaneros*. O primeiro liderou tropas negras e comandou soldados vindos do Haiti, trazendo à tona as questões raciais e abolicionistas. O segundo lutou pela manutenção do domínio espanhol contra as tropas independentistas. Boves soube recrutar o ressentimento de grupos sociais, que durante décadas foram



dominados pelos *criollos*. Tanto Piar quanto Boves, mesmo lutando por lados opostos, sinalizavam possíveis rebeliões sociais.

Diante disso, Bolívar decidiu que era preciso enfrentar os “espíritos dissidentes”, não apenas por temor de levantes populares, mas para combater rivalidades, outros comandos e protagonismos. Manuel Piar foi preso, capturado, julgado e executado por fuzilamento em Angostura, na Praça Maior, no dia 16 de outubro de 1817. Há um jogo de imagens nessa execução: “Enquanto o caudilho representava o regionalismo, o personalismo e a revolução dos negros, ele [Bolívar] simbolizava o centralismo, o constitucionalismo, a ordem e a harmonia das raças” (LYNCH, 2010, p.144). Para Bolívar, a morte de Piar era um mal necessário e uma atitude salvadora, pois a desestabilização interna poderia levar à quebra de unidade do movimento e, portanto, ao triunfo dos espanhóis. Bolívar e os *criollos* temiam uma “pardocracia”. A respeito desse temor, Patricia Funes (2014, p. 34) afirmou:

Esses conflitos marcaram uma mudança ideológica por posições de grande prudência. A preocupação pela excessiva democracia, o freio das maiorias, a centralização política, inclusive a necessidade de lideranças personalistas fortes ou corpos colegiados vitalícios [...].

Santiago Mariño (1788-1854) foi outro importante líder. Ele temia o autoritarismo de Bolívar, liderou tropas no leste venezuelano e chegou a ser chamado de “Libertador do Oriente”. Ao seu lado, combateram destacados comandos como os de José Francisco Bermúdez (1782-1831) e José Félix Ribas (1775-1815). As ideias de Simón Bolívar, de centralizar as decisões e unificar os territórios, colocaram-se como alternativas para limitar a força e o prestígio dos líderes locais. A situação nem sempre fora tão favorável para o general Bolívar. Sua própria irmã, María Antonia, apoiou os defensores da coroa espanhola (QUINTERO, 2008). Conquistadas as independências, rivalidades e oposições permaneceram atualizando-se. José Antonio Páez (1790-1873), descendente de habitantes das Canárias, defendeu a separação da Venezuela em relação à Grande Colômbia (1821). Nesse contexto, Bolívar passou a eliminar concorrências,



ordenar execuções e, acima de tudo, a escrever cartas e a ordenar a construção de um jornal, o *Correo del Orinoco* (1818-1822), em Angostura.

| 107

A estratégia comunicacional pretendia erguer uma imagem positiva a respeito de si, isto é, construir um “Bolívar de Bolívar”. Esse percurso marcou uma alteração no uso de um adjetivo (e insígnia) significativo: aos poucos, os documentos e a imprensa passaram do uso de “os *Libertadores*”, que eram muitos, para “o *Libertador*”. Sobre Simón Bolívar, o biógrafo-historiador Salvador de Madariaga afirmou que:

[...] sua ambição era tão pessoal e tão ampla que seria capaz de abarcar toda a nação e todo o continente. Daqui sua constância, sua fé e sua vontade sempre tensas. Daqui também sua falta de escrúpulos no manejo dos dados e fatos” (1951, p.623).

Há trabalhos que demonstram a existência de um projeto bolivariano, que dependeu de confeccionar uma imagem de si, a *memória da indispensabilidade*. Essa buscava um acordo entre o poder de Simón Bolívar no presente e a “sagração de sua figura no futuro” (FREDRIGO, 2010, p. 69). Nessa mesma linha analítica, Marcus Vinícius de Moraes destacou que “não foi Bolívar quem criou a América livre. Foi uma parte da América, que se narrava como subjugada, que criou o Bolívar ‘Libertador’” (MORAIS, 2022, p. 244). Ademais, ao analisar a importância da retomada, no século XIX, das crônicas da Conquista (1519-1521) e das narrativas lascasianas, o autor apresenta as formas pelas quais o *Libertador* tornar-se-ia um duplo: teria o corpo de Hernán Cortés e a alma de Bartolomé de Las Casas. As qualidades de um, o militar corajoso e habilidoso, e outro, o frei caridoso e benevolente, animavam os relatos das peripécias de Bolívar, hibridizando tradições (conquista e independência) e lastreando a retórica americanista.⁷

⁷Os emancipacionistas tiveram de elaborar uma retórica anti-imperial, americanista, manifestando o trauma da conquista. Além do convencimento externo acerca da causa da independência, a elite *criolla* precisava se haver com os conflitos internos, especialmente porque a espoliação das civilizações pré-colombianas integrava a estratégia discursiva a legitimar a ruptura com a Espanha. Justificar a empresa revolucionária e manter-se como o símbolo das lutas contra o espoliador no presente oitocentista (o Império Espanhol) implicava apropriar-se dessa espoliação, apagando a aliança entre conquistadores e a elite americana.



É importante que os professores possam trabalhar, em sala de aula, com esse tipo de análise. Os heróis e/ou os grandes homens tornam-se personagens por uma série de recursos e operações. Como tal, conformam e são conformados por projetos discursivos, tão sólidos quanto as estátuas erguidas em suas homenagens. É produtivo que os alunos entendam a História como elaboração, sem que essa compreensão implique a negação do acontecimento. As representações públicas das figuras políticas dialogam com o instante presente em que foram forjadas: “a genealogia é cinza; ela é meticulosa. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados” (FOUCAULT, 1979, p. 15).

Simón Bolívar possui uma ampla iconografia, que permite elucidar o propósito da representação e da forja temporal. Mais interessante ainda é o jogo que se estabelece entre os pais da pátria: compará-los é estratégia eficiente para delimitar as tintas românticas do século XIX e explicitar a hierarquização entre os personagens. Por meio de tal abordagem, é possível expor a elaboração que vincula um suposto “caráter da nação” à edificação das qualidades do herói nacional (e dos anti-heróis). Esse tratamento metodológico pode emprestar novo sentido às práticas contemporâneas, demonstrando que o passado igualmente demanda do discurso político o convencimento, ao explorar estratégias de propaganda. Por fim, nesse quesito, uma comparação que inclua Dom Pedro I ou José Bonifácio pode levar estudantes a problematizarem, inclusive intuitivamente, as diferenças entre os regimes políticos e seu aparato comunicacional de poder. Apoiada na iconografia das lideranças, uma aula pode tratar de temas, tais como⁸: cidadania, regimes políticos, gênero, organização jurídica, esferas de poder, ação política e soberania popular.

Não menos importante é o personalismo, que marca a cultura política do continente, expressa em seus mais variados matizes: peronistas, varguistas, bolivarianistas, paecistas, mariñistas, santanderitas, guzmancistas, gomecistas,

⁸A esse respeito, citamos a importância de José Maria Espinosa (1796-1883), pintor, gravurista, caricaturista e soldado durante as guerras de independência, que retratou Simón Bolívar e Francisco de Paula Santander.



maduristas, lulistas, bolsonaristas e mileistas. Como alertou Elías Pino Iturrieta: “Em qualquer um dos casos, a denominação se refere a um indivíduo capaz de encarnar as aspirações de diversos grupos, mas sempre acima das necessidades mais urgentes da sociedade” (ITURRIETA, 2016, p.12). Entre o culto aos heróis e o personalismo político, há que se traçar diferenças. Nesse sentido, Simón Bolívar pode ser um caso singular: o culto ao herói inicia-se em vida, construído pelo próprio ator-liderança; segue sua trilha pela intervenção de admiradores e detratores; e, muito especialmente, estabelece-se um culto popular⁹. O bolivarianismo é um excesso, o que é o mesmo que dizer – e isso parece contraditório, mas não o é – que ele se descola do personalismo político, conforme mais e mais se consagra. O herói Simón Bolívar não é apenas ele, o general das independências, mas é um “ele” que serve à consagração de outros, como no guzmancismo e no paecismo.

2.3. América, Américas, com escala no Brasil

O processo das independências na América Hispânica não foi um fato isolado. Imediatamente, é preciso ter em conta que a separação entre *metrópole* e *colônia* não se aplicava às realidades dos séculos XVIII e XIX. A lógica dos impérios ultramarinos e, sobretudo, uma visão *euroatlântica* colabora para o desenvolvimento de olhares mais agudos e intrincados a respeito dos contatos que atravessavam as sociedades africanas, europeias e americanas, incluindo, nesse debate, o Brasil e as colônias inglesas.

Os questionamentos a respeito do poder real estiverem presentes na independência das Treze Colônias (1776-1787) e durante a Revolução do Haiti (1791-1804). No entanto, na maioria dos casos, essas questões são analisadas de maneira *vertical*, isto é, o Iluminismo europeu veio da Europa para a América, instituindo o pensamento crítico, nacionalista e, portanto, separatista. Uma visão

⁹Matheus Amilton Martins, em dissertação de mestrado de 2018, defendida na Unicamp sob a orientação de José Alves de Freitas Neto, estudou as festas organizadas para celebrar a imagem de Bolívar e analisou os significados e os usos políticos da imagem heroica do Libertador.



horizontal das independências abre caminhos: por meio dela, o trânsito se evidencia, considerando medos e influências políticas cruzando o Atlântico, assim como os próprios navios. América do Norte, Caribe, América do Sul, Europa e África formavam uma ampla teia de conexões, em que as influências se davam por todos os lados.

O modelo das colônias inglesas serviu de inspiração para os acontecimentos ocorridos na América Espanhola. Simón Bolívar visitou os Estados Unidos em novembro de 1806, passando por Charleston, Washington, Nova Iorque, Boston e Filadélfia, locais simbólicos e fundamentais para o curso de separação das Treze Colônias. O general caraquenho chegou a elogiar a formação dos Estados Unidos e o modelo político adotado pela recente nação liberta. No entanto, destacava que a República federalista norte-americana não poderia ser transplantada à complexa realidade dos hispano-americanos que, em sua opinião, requeria um forte Poder Executivo. Essa compreensão seria reiterada na crítica à primeira experiência de ruptura na Venezuela. Para que se dimensionasse a circulação das ideias e a conexão política, a Primeira República Venezuelana (1811-1812), não sem motivo, declarou-se rompida com a Espanha em um “5 de julho”, adotando o nome de *Estados Unidos da Venezuela*.

Em uma das cartas escritas na Jamaica, em 18 de setembro de 1815, Bolívar mencionou a história de Atenas, Roma, Inglaterra e Estados Unidos para, na sequência, afirmar: “Sem dúvida, são essas quatro nações que mais honram a raça humana por suas virtudes, sua honra e sua glória” (BOLÍVAR, 1921, p. 154). Em discurso pronunciado em Angostura, em fevereiro de 1819, expôs:

E, de fato, o exemplo dos Estados Unidos, para sua prosperidade, era muito lisonjeiro para que não fosse seguido. Quem pode resistir ao atrativo vitorioso do pleno e absoluto prazer da soberania, da independência e da liberdade? (BOLÍVAR, 2007, p. 76).

A Revolução do Haiti, por sua vez, motivou e, ao mesmo tempo, gerou medo nas elites *criollas*. A separação dos europeus parecia ser possível, mas os levantes populares eram temidos porque conhecidos: a América já presenciara uma série de rebeliões indígenas, como a liderada por José Gabriel



Condorcanqui, em 1780, o “Tupac Amaru II”. Uma das questões mais relevantes, contudo, é a presença de ideologias políticas africanas a corroborar a independência haitiana. O historiador John Thornton, baseado em teorias decoloniais e em seus estudos a respeito da diáspora africana, afirmou que o papel do reino do Congo, na África Central, “pode ser visto como fonte da ideologia revolucionária do Haiti – não apenas seu monarquismo [...], mas também pelo seu movimento em direção a uma sociedade melhor” (THORNTON, 2023, p. 114).

No caso haitiano, cerca de dois terços dos escravizados tinham nascido e vivido algum tempo na África e, em razão das guerras civis, acabaram sendo capturados e vendidos para o trabalho forçado no Caribe. Esses conflitos internos tinham como motivos determinar questões jurídicas, definir quem seria o rei do Congo e, acima de tudo, estabelecer os limites do poder real congolês, ou seja, quem seria o monarca e suas atribuições políticas. No Haiti, muitos escravizados haviam lutado nesses conflitos e, por isso mesmo, os temas que definiram as guerras congolêsas compuseram a guerra na América: “[...] foi em torno do tema dos deveres e papel dos reis que as questões ideológicas ligadas à liderança e estrutura política foram moldadas no Haiti” (THORNTON, 2023, p. 115). Isso se deu a partir da experiência africana e não apenas da influência europeia. Conclui-se, então, que o Congo pode ser tomado como berço de ideias revolucionárias, equiparando-se à França.

Durante as guerras das independências, Simón Bolívar fugiu para o Haiti, sendo recebido pelo líder Alexandre Pétion, em janeiro de 1816. O revolucionário haitiano deu apoio moral e material ao general venezuelano, fornecendo-lhe seis mil rifles, fuzis, balas, pólvora, navios, homens e dinheiro. Em troca, Pétion exigiu a abolição da escravidão nos lugares libertados pelas tropas de Bolívar. Os acontecimentos da América Portuguesa certamente não estavam deslocados do que ocorria no restante do continente. É o caso da Revolução Pernambucana (1817) que dialogou com as emancipações hispanoamericanas, na medida em que os revoltosos lutavam contra o rei Dom João VI, em uma tentativa de se separar do Brasil e fundar uma República.



Jornais venezuelanos, como o *Correo del Orinoco*, publicavam artigos sobre esses episódios. Notícias e cartas atravessavam não apenas o Atlântico, mas corriam pelo interior do Novo Mundo.

| 112

A independência do Brasil foi muitas vezes analisada como uma resposta aos levantes liberais de 1820. A Revolução do Porto, conhecida ainda como “regeneração vintista”, tinha como objetivo restaurar o papel de destaque de Portugal no Império Luso-Brasileiro, principalmente após as derrotas napoleônicas e o período de protetorado inglês (1815-1820). Os deputados, liderados por Manuel Fernandes Tomás, exigiam a volta de Dom João VI para a Europa. No entanto, o monarca deveria seguir um modelo político liberal, lidando com a imposição de controles aos poderes reais. Neste mesmo ano, os liberais espanhóis conseguiram restabelecer a Constituição de Cádiz (1812), revogada há seis anos. Isso significa dizer que, naquele momento, uma onda liberal varria a Europa e que limitar o poder da coroa estava na ordem do dia. O que estava em jogo era “definir o novo desenho das monarquias, de modo que os interesses dos dois lados do Atlântico fossem contemplados” (DOLHNIKOFF, 2012, p.111).

Desde a primeira década do século XIX, boa parte da América Hispânica já havia iniciado rompimentos políticos em relação à Europa. Para João Paulo Pimenta, “se tornava plenamente possível à América Portuguesa construir, a partir dos exemplos vizinhos, uma *experiência*” (PIMENTA, 2015, p. 187). O autor demonstrou que o processo das separações hispano-americanas serviu como um laboratório, de onde começaram a emergir alternativas para superar os modelos tradicionais do poder imperial. Junto disso, havia o medo do caos social e da destruição das guerras:

Assim, no conjunto da experiência revolucionária moderna, a imediatamente pretérita experiência política hispano-americana criara e disponibilizara dois tipos de paradigmas aos quais os luso-americanos poderiam recorrer: um *negativo*, temido, a ser evitado até mesmo pelos que ofereciam frontais contestações à ordem política vigente no interior do Reino Unido português; mas também e contraditoriamente outro, *positivo* e propositivo, que tinha na ideia de independência uma alternativa a ser considerada viável [...]. (PIMENTA, 2015, p. 370).



Os jornais brasileiros publicavam matérias, demonstrando a violência ocorrida nas colônias espanholas, o que serviu, sobretudo, para se criar uma memória de origem. O Brasil, então, seria o Império civilizado dos trópicos, ao passo que a América Hispânica o local de repúblicas frágeis, “aéreas”, cenário de guerras civis. A Confederação do Equador (1824), no Primeiro Reinado (1822-1831), ainda dialogava com o projeto da Grande Colômbia, em uma tentativa de separar parte do Nordeste brasileiro.

As conexões apontadas, ao longo deste item, cumprem realizar o propósito exposto: a história das independências deve extrapolar o universo que estabelece relações diretas entre “causas” e “consequências”. Decompor, comparar, conectar, lidar com escalas (dos centros e das periferias, dos *pueblos* e das cidades) permite abordar e elaborar outras narrativas, colocando em prática muitas das competências listadas em documentos de orientação nacional aos conteúdos curriculares. Concomitantemente, essas abordagens registram novos agentes históricos, dos mais variados grupos e coletividades. Expõem e polemizam *identidades essencializadas*, potencializando ações políticas ainda desconhecidas, voltadas à transformação. Todas essas perspectivas não excluem as realidades nacionais que, todavia, passam a ser atravessadas por disparidades e contradições internas e externas.

Nesse sentido, o problema não é a história nacional, mas uma postura tradicional e simplificadora e de fácil explicação. A nação, como conceito fechado, acaba criando fronteiras. E essas não são apenas geográficas, uma vez que se nutrem de análises prontas. O perigo é obstaculizar o trânsito intelectual e a capacidade criativa, que depende da imaginação. Se, no lugar do mecanicismo e do determinismo, soubermos lidar com a contingência e com a criação, levaremos à sala de aula uma concepção de história, que, apropriada, não transformará apenas o modo de compartilhar e absorver o conhecimento. Complexificar as independências (e tantas outras temáticas) significa, junto aos/às estudantes, explorar o cotidiano multifacetado que vivenciam, visto que, nele, um passado



igualmente plural é presentificado. Ao olhar para o espelho mágico do pretérito, podemos, coletivamente, perguntar: de onde viemos? Para onde iremos?

2.4. Iluminismo, iluminismos – as referências multiplicadas

A presença do Iluminismo na América é tema comum nas aulas a respeito das independências. As “luzes”, vindas da Europa, teriam sido o pilar conceitual da argumentação intelectual que legitimou a separação. Sem negar a presença da ilustração no Novo Mundo, é possível pensar que as novas teorias chegavam ao universo hispano-americano sofrendo adaptações, mesclando-se com antigas tradições e repertórios em circulação na América, afinal “a maior ameaça ao domínio espanhol provinha mais dos interesses americanos do que das ideias europeias” (LYNCH, 2004, p. 63).

Das tradições previamente existentes na América, destacam-se as crônicas da Conquista (1519-1521) e a *Brevíssima Relação de Destruição das Índias* (1552), do frei Bartolomé de Las Casas. Os relatos do capitão Hernán Cortés, contando suas proezas e as violências dos conquistadores, povoavam a imaginação da população, dos letrados, e em boa parte do continente: “Leitores de Colombo, Cortés e Las Casas, de cronistas e evangelizadores [...], os primeiros republicanos da América hispânica enxergaram suas sociedades através do prisma daquelas leituras” (ROJAS, 2009, p.22). O cavalo, a espada, a coragem, a bravura, a vitória sobre os obstáculos da natureza e o domínio territorial consagravam essa narrativa. Não casualmente, a imprensa do século XIX, durante as campanhas das independências, trazia essas cenas à superfície, ao afirmar que, mais uma vez, os mesmos espanhóis dominavam e violentavam a América. No passado, os indígenas e, no presente, a elite *criolla* – essa era a estratégia da retórica americanista, tratada anteriormente. Nessa linha argumentativa, as denúncias lascasianas, elaboradas no século XVI, passaram a compor *la leyenda negra* oitocentista. A ganância, a cobiça e a ferocidade dos conquistadores permaneciam inalteradas nos espanhóis recolonizadores, igualmente bárbaros, sedentos por ouro e fanáticos religiosos.



À vista disso, o Iluminismo se mesclou com todas essas tradições, assim como o fez com as festividades públicas, cheias de flores, coroas de louros, arcos triunfais, desfiles de vice-reis, missas e *Te Deum*. A esse respeito, François-Xavier Guerra (2003) mencionou que poucos estudos evidenciam o contraste entre a modernidade das ideias, das leis e da filosofia e o tradicionalismo dos imaginários e comportamentos da sociedade. Em suas palavras, “na maioria das vezes, as interpretações eliminam tudo o que poderia indicar certo tradicionalismo social, como os temas religiosos e como a fidelidade de muitos americanos à coroa espanhola” (GUERRA, 2003, p. 121). Os componentes iluministas foram, assim, se confundindo com a base hispânica, colonial e com as raízes nativas, produzindo hibridações sutis e variadas. Na elaboração dos discursos das independências, “o tradicional e o moderno se imbricaram de modos complexos e cambiantes tornando-se, muitas vezes, indissociáveis entre si” (PALTI, 2007, p. 123).

A partir disso, é possível afirmar que o Iluminismo não gerou as independências, mas, antes, que setores da elite *criolla* criaram uma narrativa ilustrada, única e unificada, com o intuito de legitimar a racionalidade emancipacionista. Em razão disso, a historiografia pátria e nacionalista reiterou o vínculo, apresentando-se como herdeira da ação (a ser narrada) de homens ilustrados. O Iluminismo, em terras americanas, não foi uniforme, mas inconstante e permeado por outras ideias, constituído por diversas camadas discursivas. José Carlos Chiaramonte reiterou: “As Luzes não representaram uma ruptura brusca em relação a períodos anteriores. Sempre sobrevivem elementos de etapas culturais precedentes” (2010, p. 171).

Não sem motivo, Simón Bolívar tornou-se o “Libertador”. Além de um título, a insígnia foi fruto de uma construção discursiva, constantemente potencializada pela deferência cerimoniosa e natureza ritualística. Nesse caso, o herói que libertava se opunha ao vilão, cujo ato fora conquistar. Por isso mesmo, o Bolívar mítico foi construído como um *anti-Cortés*, um Cortés arrependido, ou, de outra forma, um *Las Casas a cavalo*. Consideradas tantas referências, as



independências foram elaboradas a partir de um conjunto de ideias. Todas elas se misturavam, se reconectavam, frequentemente, dando origem a algo novo, inventivo, seminal. Jorge Cañizares-Esguerra (2011, p. 25) expressou conclusão semelhante: “o Iluminismo hispano-americano foi um movimento profundamente original e criativo, e não se limitava apenas a espelhar ou a contestar as ideias europeias”. A América funcionava como prisma, alterando a trajetória (e o propósito) das luzes que incidiam sob sua experiência.

2.5. Guerra, guerras - imprensa e conflitos de papel

As batalhas pelas independências não se deram apenas em campos abertos, com o uso de espadas e canhões. Existiram guerras com outras armas, como o papel e a pena. As cartas trocadas entre os soldados libertadores circularam em uma “comunidade de generais”, criando uma rede de afetos e informações. Por isso, as correspondências permitem a observação de um universo particular, marcado por um código interno às elites *criollas* e pela elaboração de memórias individuais que, adiante, seriam nacionalizadas. Assim, “a correspondência bolivariana ocupou um lugar que a *constituiu*, o lugar contemporâneo ao missivista, bem como alcançou um lugar que a *instituiu*, a memória social e política da sociedade latino-americana” (FREDRIGO, 2007, p. 298). As cartas são abundantes, tratam dos mais variados temas e podem compor documentos acessíveis a serem tratados em sala de aula. A imprensa periódica foi decisiva para o debate público durante as emancipações, uma vez que concorriam entre si folhas que defendiam a separação e outras que valorizavam a monarquia espanhola. Hilda Sabato (2009, p. 14) afirmou a esse respeito: “A opinião pública foi um dos pilares conceituais sobre o qual foi construída a ordem política pós-revolucionária porque era, junto com a representação, a base fundamental para a legitimação do poder na república”.

Dentre os periódicos, é possível destacar a *Gaceta de Caracas* e o *Correo del Orinoco*. O primeiro se colocava contrário ao projeto *criollo*, atacando a figura de Simón Bolívar. Em várias de suas páginas, o general era insultado,



chamado de “*Bolívar*, o Traidor”; “o Mentiroso que ousou se chamar de Libertador”; “nosso cômico Simón!”; “Pantomimo”, ou seja, aquele que gesticula; “pobre Simón” e, ironicamente, de “nosso Supremo”.¹⁰ O jornal realista não economizava ofensas: o “desumano”, o “covarde”, o “bárbaro”, o “sacrílego”, o “insensato”, o “tirano”, o “déspota”. Ao invés de herói libertador, a *Gaceta de Caracas* sugeria que Bolívar era insano, inventor de calúnias, “delirante”, “assassino sanguinário” e que somente se guiava pela busca pessoal, pela glória e pelo poder.

O segundo jornal defendia a independência e exaltava a imagem de Bolívar. Não causa espanto a defesa, já que o *Correo del Orinoco* foi fundado por ordens do próprio Libertador. Em muitas edições, a imagem de Bolívar foi lentamente construída. O *Correo del Orinoco*, a partir de dezembro de 1819, passou a empregar o termo “Libertador” como substantivo ou adjetivo, associando-o a expressões como “Imortal”, “Herói”, “Ilustre” e “Presidente”, mas sempre para se referir a Bolívar. Aliás, em janeiro do ano seguinte, descreveu a entrada de Bolívar em Angostura:

[...] o povo não pode conter o entusiasmo ao ver o Libertador de seu país e de Nova Granada; prescindindo de todo cerimonial precipitou-se a recebê-lo com vivas e aclamações, conduzindo-o em seus braços, em triunfo. Destruidor da opressão e Vencedor da tirania [...]. (CORREO DEL ORINOCO, 1819, n. 46).

Na sequência da mesma matéria, acrescentava:

[...] que Povo não há de se encher desse entusiasmo sublime que inspira a presença de um grande homem [...]? Venezuela e Nova Granada se honrariam sempre, pronunciando com admiração o nome de seu LIBERTADOR SIMÓN BOLÍVAR.¹¹(CORREO DEL ORINOCO, 1819, n. 46).

¹⁰ Referência às ideias de Maximilien Robespierre durante a Revolução Francesa. O líder jacobino pretendia substituir as cerimônias religiosas por um “culto à razão” ou um “culto ao Ser Supremo”. A ideia, baseada no deísmo de Voltaire, era criar uma espécie de *religião laica*, racional, sem instituições, em que Deus era visto como um grande arquiteto, como criador, mas incapaz de interferir na vida e no destino da vida dos humanos.

¹¹ Grifo do original.



O jornal *Gaceta de Caracas* elogiava a Espanha, a Igreja Católica, o passado colonial e os antigos conquistadores do século XVI, tratados como pilares da civilização, ao passo que o *Correo del Orinoco* destacava a violência, a cobiça por ouro e o fanatismo religioso dos espanhóis. O rei Fernando VII chegou a ser chamado de “*Inquisidor*”. Essa foi a maneira encontrada pelo jornal para destacar um passado espanhol sombrio, aniquilador e um presente retrógrado.

Conforme se deduz dos excertos, a imprensa se transformou em arma política, “artilharia do pensamento”, produzindo perenes “guerras de papel”. Uma vez lidas, as matérias eram comentadas nas ruas, praças e salões literários. Debates calorosos e confrontos decorriam da circulação das notícias, emprestando recursos à independência. Trabalhar com esses jornais evidencia diferentes olhares a respeito do movimento em curso e, acima de tudo, dos denominados heróis libertadores.

Reforçamos, então, uma sugestão: trazer o debate público para a sala de aula seria um exercício significativo, principalmente em um mundo marcado pelas redes sociais e por uma avalanche de notícias que povoa o universo dos estudantes. É fundamental afirmar o dinamismo do processo: as independências colocaram o Novo Mundo em experimentação, não era esse um processo de fim e finalidades conhecidas. Antes, as ações estavam sendo improvisadas pelos envolvidos enquanto eles próprios o concebiam, criativa e intelectualmente (PRATT, 1999). Como anotamos antes, acessar o passado em seu próprio dinamismo permite enxergar, de forma mais acurada, a movimentação do presente. A expressão “o tempo passa” pode ser um mote provocador para estabelecer, conjuntamente, um sentimento partilhado de movimento em relação à ação histórica.

3. Considerações Finais

Antes de encerrar este artigo, é essencial deixar claro que as análises desenvolvidas e as práticas sugeridas não desconsideram um feixe de problemas sobre os quais não nos debruçamos. É fundamental citar as dificuldades, exatamente para que não pareça que temos uma fórmula mágica para o ensino da



história: a reforma curricular¹² e suas novas diretrizes¹³; o espaço diminuto da história como componente disciplinar no secundário; as variadas fontes de informação que alcançam, sobretudo, a juventude, fora do espaço escolar; as novidades técnicas e tecnológicas para as quais nós, professores, devemos nos atentar; a lenta, embora progressiva, mudança do material didático; as dificuldades em apropriar-se dessa ferramenta como apoio e não como única saída; as condições precarizadas com as quais se defrontam os profissionais, entre outras questões que poderíamos mencionar. Os autores dos livros didáticos também encontram pressões e limitações, tais como a formatação e os prazos exíguos das editoras, a diminuição do tamanho dos textos e do volume das coleções, a composição de conteúdos prévios e esperados, tomados como temas "necessários e básicos", em face de outros vistos como "nem tão necessários assim", além do forçoso diálogo com a legislação federal, com as reformas e com a pressão por cifras e vendas.

Todas essas ressalvas explicitam o devido lugar deste texto: escolhemos uma temática, as independências, porque entendemos o seu potencial

¹² O *Novo Ensino Médio* foi baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, e as escolas deveriam iniciar a sua implementação a partir de 2020. De acordo com o texto original, o formato recente seria organizado por áreas de conhecimento, sob o argumento de que, dessa forma, haveria maior flexibilidade na organização curricular, possibilitando opções de escolhas por parte dos sistemas e dos estudantes. Em consequência, após o término do Ensino Médio, os alunos estariam mais aptos a discutir conceitos, simbolização e abstração, o que levaria a questionamentos sobre si e o mundo em que vivem. A partir disso, surgiriam maiores diálogos entre indivíduos, grupos sociais, saberes e culturas distintas. De acordo com a Lei ou a BNCC, é preciso “aprender a indagar”, isto é, “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores”. Cada escola, assim, poderia organizar o currículo da forma que melhor atendesse a seu contexto e a suas próprias condições. [Disponível em: basenacionalcomum/mec.gov.br. Acesso em: 04 de dez. de 2024.]. Evidente que um dos desafios da proposta é a desigualdade de recursos e condições dos espaços escolares disseminados pelo país. Também caberia outro artigo para tratar do processo de elaboração, debate (ou ausência dele) e implementação do documento norteador para o ensino básico.

¹³ A última BNCC, publicada entre março e abril de 2018, deu ênfase nos seguintes pontos em suas competências e habilidades: valorização de culturas distintas, diferentes espaços, variados contextos e múltiplos estilos de vida. Além disso, propôs desnaturalizar e problematizar formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, assim como identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças, relativizando, inclusive, visões dualistas como “civilização e barbárie”, “cidade e campo”, “esclarecimento e obscurantismo”. [Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 04 de dez. de 2023.]



mobilizador e presente, mas esse é apenas um tema, apesar das múltiplas abordagens que pudemos desenvolver. Assim sendo, no âmbito de um dossiê sobre o ensino da história das Américas, nos interessa propor um diálogo, antes que um receituário. E assim é porque estamos certos de que as independências ecoam e as histórias nacionais nacionalizantes mantêm-se como desconforto.

Do anterior, voltemos aos atores históricos transfigurados. Os generais libertadores, e seus diversos escritos, transformaram-se em um mapa de orientação. Estes personagens heroicos e intocáveis nos dizem “de onde viemos” e, portanto, o que devemos fazer. É sempre possível retornar a eles e adquirir um mentor. O passado, representado como o tempo da bem-aventurança, é um local seguro. Tomás Straka chegou a questionar se haveria um cansaço dos historiadores a respeito de Bolívar: “Fartos de Bolívar? Mais ou menos. Cansados, na realidade, das ameaças à liberdade que o culto ao Libertador pode suscitar” (STRAKA, 2009, p. 89). Como seria possível, em sala de aula, narrar uma história sem heróis? Nasce daí a importância de desconstruir as independências e evidenciar as suas múltiplas vozes. Não há como se libertar dos libertadores sem refletir sobre eles. Embora precise de muita parceria e colaboração externa ao espaço escolar, é fato que o olhar analítico – e criativo – é capaz de resguardar a democracia, fornecendo antídoto contra os fantasmas ditatoriais, prontos a renascerem. É sabido que “novos libertadores” surgem em silêncio, o estardalhaço é posterior. A atitude inquisitória, no sentido de indagar sem cansaço, desprenderia o próprio herói, que deve lá ter o seu cansaço de imortal.

Referências bibliográficas:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades”. In.: *Revista Eletrônica da ANPHLAC* (4). 2005, 5-15.

BNCC [Base Nacional Comum Curricular]. Ministério da Educação. Brasília: Governo Federal, 2018.



- BOLÍVAR, Simón. [Correspondência]. In: FOMBONA, Rufino Blanco. *Cartas de Bolívar (1799-1822)*. Madrid: Biblioteca Ayacucho, 1921.
- BOLÍVAR, Simón. [Correspondência]. In: FOMBONA, Rufino Blanco. *Cartas de Bolívar (1823-1824-1825)*. Madrid: Biblioteca Ayacucho, 1922.
- BOLÍVAR, Simón. *Escritos Políticos*. Campinas. Editora da Unicamp, 1992.
- BOLÍVAR, Simón. *Discursos y Proclamas*. Caracas: Ayacucho, 2007.
- CAÑIZARES-ESGUERRA, Jorge. *Como escrever a história do Novo Mundo: histórias, epistemologias e identidades no Mundo Atlântico do século XVIII*. São Paulo: Edusp, 2011.
- CHIARAMONTE, José Carlos. *Nación y Estado en Iberoamérica: el lenguaje político en tiempos de las independências*. Buenos Aires: Sudamerica, 2004.
- CHIARAMONTE, José Carlos. *Fundamentos Intelectuales y Políticos de las Independencias: notas para uma nova história intelectual iberoamericana*. Buenos Aires: Teseo, 2010.
- CORREO DEL ORINOCO. Disponível em: <http://www.correodelorinoco.gob.ve/>. Acesso em: 14 ago. 2024.
- DAMAS, Germán Carrera. *El culto a Bolívar*. Caracas: Grijalbo, 1989.
- DOLHNIKOFF, Miriam. *José Bonifácio: o patriarca vencido*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- FREDRIGO, Fabiana de Souza. “As guerras de independência, as práticas sociais e o código de elite na América do século XIX: leituras da correspondência bolivariana”. In: *Varia História*. Belo Horizonte: volume 23, número 38, 2007. (pp. 293-314).
- FREDRIGO, Fabiana de Souza. *Guerras e escritas: a correspondência de Simón Bolívar*. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.



FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a História. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2004, p. 15-37.

FUNES, Patricia. “Soberanías y Emancipación”. In.: *Ideas políticas en América Latina*. Madrid: Turner, 2014. (pp. 15-36)

GACETA DE CARACAS.

Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/partes/240350/gazeta-de-caracas>. Acesso em: 14 ago. 2024.

GOLDMAN, Noemí. *Lenguaje y revolución: conceptos políticos clave en el Río de La Plata, 1780-1850*. Buenos Aires: Prometeo, 2008.

GUERRA, François-Xavier. *Inventando la Nación: Iberoamérica siglo XIX*. México: FCE, 2003.

HARTOG, François. *O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

HÉBRARD, Véronique. “El hombre en armas: de la heroización al mito”. In.: *Mitos políticos en las sociedades andinas: orígenes, invenciones, ficciones*. Lima: Institut Français d'études andines, 2006. (pp.1-28)

ITURRIETA, Elías Pino. *Nada sino un hombre: los orígenes del personalismo en Venezuela*. Caracas: Alpha, 2016.

LYNCH, John. “As origens da independência da América Espanhola”. In: BETHELL, Leslie. *História da América Latina 3*. São Paulo: Edusp, 2004. pp. 19-72.

LYNCH, John. *Simón Bolívar*. Barcelona: Editorial Critica, 2010. Biblioteca de Bolsillo.

MADARIAGA, Salvador de. *Bolívar*. México: Hermes, 1951. Tomo I.

MARTINS, Matheus Amilton. *Festas para Bolívar? Entre projetos e sentidos nas comemorações dedicadas ao Libertador em Caracas (1827, 1842, 1883)*. 2018. 192



- f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, IFCH, Unicamp, Campinas, 2018.
- MORAIS, Marcus Vinícius de. *Bolívar entre a cruz e a espada: independências e usos do passado colonial (1818-1822)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2022.
- PALTI, Elías José. *El tiempo de la política: el siglo XIX reconsiderado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.
- PAREJA, Francisco Alfaro. *La historia oculta de la Independencia de Venezuela: de la guerra idealizada a la paz imperfecta*. Caracas: Alfa Editorial, 2016.
- PIMENTA, João Paulo. *A independência do Brasil e a experiência hispano-americana (1808-1822)*. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2015.
- POMER, León. *La construcción de los héroes: imaginário y nación*. Buenos Aires: Leviatán, 2005.
- PRADO, Maria Lígia Coelho. “América Latina: tradição e crítica”. In.: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 1981. (pp.167-174).
- PRADO, Maria Lígia (Entrevista). *Diálogos*, Maringá, UEM, v. 8, n. 2, p. 65-79, 2004; SILVA, Vitória Rodrigues e. O ensino de História da América no Brasil. *Diálogos*, Maringá, UEM, v. 8, n. 2, p. 83-104, 2004.
- PRATT, Mary Louise. *Os olhos do Império: relatos de viagens e transculturação*. Bauru: Edusc, 1999.
- QUINTERO, Inés. *La criolla principal: María Antonia Bolívar, la hermana del Libertador*. Caracas: Santillana, 2008.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.
- RODRÍGUEZ, Jaime E. *La Independencia de la América Española*. México: FCE, 2005.
- ROJAS, Rafael. *Las Repúblicas del aire: utopía y desencanto en la revolución de Hispanoamérica*. México: Taurus História, 2009.



SABATO, Hilda. “Soberania popular, cidadania, e nação na América Hispânica: a experiência republicana do século XIX”. Fórum. *Almanack Brasiliense* número 09, 2009. (p. 5-22).

| 124

SCARELLI, Rafael Dias. O Peru entre dois generais: San Martín e Bolívar no imaginário nacional peruano até o primeiro Centenário (1821-1921). Dossiê Independências latino-americanas [SCARELLI, Rafael Dias; SOARES, Gabriela Pellegrino (orgs.)]. *Revista USP*. São Paulo, n.130, p. 65-86, julh./ago./set. 2021.

SOARES, Gabriela Pellegrino. *Escrita e edição em fronteiras permeáveis: mediadores culturais na formação da nação e da modernidade na América Latina (Século XIX e primeiras décadas do XX)*. São Paulo: Intermeios, 2017.

STRAKA, Tomás. “Hartos de Bolívar? La rebelión de los historiadores contra el culto fundacional”. In: *Boletín de la academia nacional de la Historia*. v.365. Universidade Andrés Bello, 2009.pp. 51-91.

THORNTON, John K. “Eu sou súdito do Rei do Congo: ideologia política africana e revolução do Haiti”. In.: *Abe África: Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos*. UFRJ, 2023, vol. 9, n. 9. pp.109-140.