

# Independência do Brasil em Aulas de História

Perspectivas Docentes e  
Educação Histórica

GIOVANA MARIA CARVALHO MARTINS  
ANILTON DIOGO DOS SANTOS  
JOÃO AUGUSTO MARTIN NANTES DOS SANTOS  
(ORGANIZADORES)



GIOVANA MARIA CARVALHO MARTINS  
ANILTON DIOGO DOS SANTOS  
JOÃO AUGUSTO MARTIN NANTES DOS SANTOS  
(ORGANIZADORES)

# **INDEPENDÊNCIA DO BRASIL EM AULAS DE HISTÓRIA**

PERSPECTIVAS DOCENTES E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Editora Ilustração  
Santo Ângelo – Brasil  
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

**Imagen da capa:** Freepik

**Revisão:** Os autores

#### CATALOGAÇÃO NA FONTE

---

I38 Independência do Brasil em aulas de história : perspectivas docentes e educação histórica / organizadores: Giovana Maria Carvalho Martins, Anilton Diogo dos Santos, João Augusto Martins Nantes. - Santo Ângelo : Ilustração, 2025.  
163 p. : il. ; 21 cm

ISBN 978-65-6135-184-3

DOI 10.46550/978-65-6135-184-3

1. História do Brasil - Estudo e ensino. 2. Independência do Brasil. I. Martins, Giovana Maria Carvalho (org.). II. Santos, Anilton Diogo dos (org.). III. Santos, João Augusto Martin Nantes dos.

---

CDU: 94(81)

---

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



E-mail: [eilustracao@gmail.com](mailto:eilustracao@gmail.com)

[www.editorailustracao.com.br](http://www.editorailustracao.com.br)

## **Conselho Editorial**



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	11
ANILTON DIOGO DOS SANTOS	
GIOVANA MARIA CARVALHO MARTINS	
JOÃO AUGUSTO MARTIN NANTES DOS SANTOS	
 Capítulo 1 - IDEIAS DE PROFESSORES SOBRE O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS EM ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS: O CASO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL .....	23
MARLENE ROSA CAINELLI	
 Capítulo 2 - MÚLTIPOS BRASIS, MÚLTIPLAS INDEPENDÊNCIAS: PREFERÊNCIAS DE DOCENTES DA BAHIA E DO PARANÁ ACERCA DAS DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL .....	37
ELOÁ LAMIN DA GAMA	
 Capítulo 3 - A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL EM IMAGENS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O BICENTENÁRIO A PARTIR DA CULTURA HISTÓRICA .....	55
GIOVANA MARIA CARVALHO MARTINS	
 Capítulo 4 - INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: OS PROFESSORES DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DOURADA DE UMA NARRATIVA E OS DESAFIOS DE UMA NARRATIVA CRÍTICA .	69
JULIANA APARECIDA PAULINO MARTINS	
 Capítulo 5 - MEMÓRIAS E IDENTIDADES ROMÂNTICAS: TRAÇOS DE ROMANTISMO SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NAS IDEIAS HISTÓRICAS DE PROFESSORES BRASILEIROS .....	81
JOÃO AUGUSTO MARTIN NANTES DOS SANTOS	

Capítulo 6 - A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL EM DISPUTA:  
MITOS, SILENCIAMENTOS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ... 107

RENATA MADUREIRA PAVAN  
LARISSA KLOSOWSKI DE PAULA

Capítulo 7 - AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES A RESPEITO  
DA PARTICIPAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS E AFRICANOS,  
AFRODESCENDENTES ESCRAVIZADOS NO PROCESSO DE  
INDEPENDÊNCIA DO BRASIL ..... 123

ERICA DA SILVA XAVIER  
LUCIANA DE FÁTIMA MARINHO EVANGELISTA  
MARISA NODA

Capítulo 8 - O BRASIL DO PRESENTE: O PASSADO E A  
PROJEÇÃO DE FUTURO NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES  
SOBRE A INDEPENDÊNCIA BRASILEIRA ..... 143

ANILTON DIOGO DOS SANTOS

# APRESENTAÇÃO

Anilton Diogo dos Santos  
Giovana Maria Carvalho Martins  
João Augusto Martin Nantes dos Santos

“Era impossível negar o forte desejo de liberdade, D. Pedro vivia e sentia correr pelas suas veias, o sangue verde e amarelo, assim como o povo brasileiro, como se fosse um único corpo, a voz de Pedro de Alcântara era a representação, a voz de milhões de pessoas, uma grande nação que estava prestes surgir no Novo Mundo. Independência ou morte!”

A reflexão apresentada acima é de um professor baiano de 46 anos, atuante na educação básica da rede pública da Bahia e surge quando este é desafiado a selecionar, entre uma série de temas, um para construir uma narrativa histórica sobre a Independência do Brasil. Sua opção aponta por explorar a noção de liberdade. Ao optar por explorar a noção de liberdade, o docente aborda um conceito que permeia profundamente o imaginário coletivo dos brasileiros, especialmente quando se pensa na ideia de independência. Sua escolha evidencia a conexão entre a liberdade e o processo de emancipação nacional.

O debate historiográfico sobre o ensino do conteúdo “Independência do Brasil” se intensificou no meio acadêmico brasileiro nos últimos anos em virtude da comemoração do Bicentenário deste evento histórico que marca, como aponta Cirino (2023), o caráter fundador da Nação.

Ao pensar esse tema a partir do ensino de História, ou de como o ensinamos na escola, Bichara (2023) aponta que, a tônica central é a do conservadorismo, uma vez que, ainda como no século XIX, busca se formar cidadãos para o Estado Nacional, em uma perspectiva nacionalista e até ufanista como a mensagem que inicia este texto e serve como disparadora das discussões aqui colocadas.

Com o objetivo de contribuir para esse debate, nós do grupo de pesquisa História e Ensino de História, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), coordenado pela professora Doutora Marlene Rosa Cainelli, propusemos o projeto intitulado “Independência do Brasil e

seu Bicentenário”. Este projeto está inserido no contexto mais amplo do estudo “Narrativas sobre a História de Portugal e Brasil na constituição do pensamento histórico de Estudantes do Ensino Básico e Secundário”. Sua principal finalidade é investigar as diferentes abordagens adotadas por professores ao tratar da Independência do Brasil, explorando as perspectivas pedagógicas e as narrativas que permeiam o ensino desse evento fundamental na história nacional.

Como atividade inicial desta investigação/projeto, disponibilizamos, de forma on-line, por meio da ferramenta “Formulários Google” (Google Forms) um questionário de 10 (dez) questões em que buscávamos compreender, à luz dos conceitos da Educação Histórica - campo de investigação em que o grupo História e Ensino de História da UEL está inserido - as perspectivas pedagógicas de professores, analisando como essas abordagens se consolidavam nas suas práticas de ensino e no processo de organização das aulas, a partir das respostas fornecidas.

Para proporcionar uma compreensão mais detalhada desse cenário, apresentamos a seguir as questões formuladas no questionário, acompanhadas das motivações que orientaram sua elaboração. Essa análise visa contextualizar o propósito de cada pergunta, explicando como elas se relacionam com os objetivos da investigação e com a construção do conhecimento sobre as práticas pedagógicas e o ensino da Independência do Brasil no contexto da Educação Histórica.

## A elaboração do questionário e os horizontes de expectativa sobre o ensino da Independência do Brasil

A utilização de questionários on-line em pesquisas acadêmicas se popularizou com a ampliação do acesso à internet. Um dos principais fatores que impulsionaram essa modalidade de investigação foi a redução dos custos envolvidos no processo, além da praticidade que ela oferece na coleta de dados. Esse formato também proporciona maior comodidade aos participantes. Contudo, o aspecto mais relevante é seu potencial para expandir o alcance da pesquisa, permitindo que pesquisadores incluam participantes que, provavelmente, não poderiam ser alcançados por meio de métodos presenciais.

O próprio grupo de pesquisa já utiliza meios não presenciais para realizar suas atividades há algum tempo, e a escolha por esse modelo inicial de coleta de dados se mostrou vantajosa. Ele permitiu abranger participantes

de três estados brasileiros – Paraná, Mato Grosso do Sul e Bahia – além de incluir professores de outras regiões do Brasil e até de Portugal. Isso se deve ao fato de que o projeto maior, no qual esta pesquisa está inserida, abrange investigações e reflexões tanto brasileiras quanto portuguesas. Estabelecidos os motivos que justificam a opção pelo questionário on-line, é igualmente importante refletir sobre as questões que foram nele apresentadas.

Além das 10 (dez) questões que convidam os participantes a refletir sobre aspectos tanto do conteúdo histórico – a Independência do Brasil – quanto de questões pedagógicas e metodológicas, o questionário inclui também perguntas de identificação. Estas questões, que podem ou não ser utilizadas pelos pesquisadores, abordam informações como nome, idade, local de trabalho, ano de graduação, tempo de atuação na docência, estado civil e a formação em nível de pós-graduação. O objetivo dessas perguntas é organizar um perfil detalhado dos professores participantes, proporcionando um melhor entendimento do contexto e das características dos sujeitos da pesquisa.

Avançando para as questões principais deste questionário, é importante destacar que elas foram formuladas de diferentes tipos: algumas são questões abertas, nas quais os participantes devem escrever suas respostas, enquanto outras são de múltipla escolha. Esse formato híbrido visa proporcionar uma análise mais rica, permitindo tanto respostas detalhadas e personalizadas quanto uma abordagem quantitativa para facilitar a análise dos dados.

Na questão 1, “*Quais desses temas históricos você trabalha quando inicia as discussões sobre a independência do Brasil?*”, solicitávamos que o professor indicasse qual tema ele utilizaria para iniciar suas aulas sobre a Independência do Brasil. A partir de uma série de temas históricos, que fazem parte dos conteúdos substantivos relacionados ao tema da independência brasileira, buscávamos entender qual deles o professor selecionaria como ponto de partida para a discussão. Essa escolha poderia, ainda, proporcionar um recorte temporal, refletindo as diferentes abordagens que poderiam ser adotadas pelos participantes ao longo do tempo.

A segunda questão, “[...] pelo meu sangue, pela minha honra, pelo meu Deus, juro fazer a liberdade do Brasil! Independência ou morte! Seja a nossa divisa; o verde e o amarelo as nossas cores nacionais. Segundo a tradição histórica, estas seriam as palavras proferidas por D. Pedro às margens do Ipiranga. Como você abordaria esta questão com seus alunos?”, levanta um debate metodológico ao interpelar como a famosa frase de Dom Pedro

poderia ser tratada em sala de aula. A questão convida os professores a refletir sobre as diferentes maneiras de abordar essa citação, levando em consideração não apenas os aspectos históricos e simbólicos envolvidos, mas também as questões de veracidade e as possibilidades pedagógicas para uma análise crítica da narrativa tradicional.

Na terceira questão, os professores deveriam analisar duas obras de arte: *Independência ou Morte*, de Pedro Américo (1888), e *Proclamação da Independência*, de François-René Moreaux (1844). A tarefa proposta foi a seguinte: “*Argumente sobre as narrativas apresentadas sobre a Independência nas imagens. Como você trabalharia com os quadros?*”. Essa questão se propõe a explorar como essas pinturas, frequentemente presentes em livros didáticos e comumente utilizadas como fontes históricas no ensino sobre a Independência do Brasil, podem ser abordadas no contexto pedagógico. Além disso, a questão incentiva uma reflexão crítica sobre a maneira como as narrativas visuais contribuem para a construção da história e como os professores podem integrar essas obras no processo de ensino.

A questão 4 solicita aos professores: “*Faça uma narrativa histórica sobre a Independência do Brasil utilizando, entre os temas a seguir, aquele(s) que você considera mais pertinente(s)*”, listando os seguintes temas: “*Liberdade; Indignação; Nação; Identidade; Soberania popular; Igualdade; Enganação; Fraude; Permanência; Continuidade; Ruptura; Privilégios*”. Essa questão, ao pedir aos professores para construírem uma narrativa histórica, reflete o papel central da narrativa no processo de formação da consciência histórica, como aponta Gago (2019), ao afirmar que “a narrativa histórica é a face material da consciência histórica e é vista como o produto do fazer sentido histórico”. Essa questão proporciona uma visão mais aprofundada sobre as abordagens e interpretações dos docentes em relação ao processo histórico da Independência do Brasil.

Ainda construindo um panorama sobre como a narrativa histórica se apresenta no processo de consolidação do conteúdo substantivo Independência do Brasil para esse grupo de professores, solicitamos, na questão 5, que respondessem: “*Entre os personagens que se destacam na narrativa histórica sobre a Independência do Brasil está D. Pedro, que viria a ser D. Pedro I. Fale sobre ele.*” Visando explorar a maneira como os professores percebem e abordam a figura de D. Pedro I dentro da narrativa histórica da Independência, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das interpretações individuais e dos elementos que os docentes consideram

importantes ao ensinar sobre uma figura “famosa” dentro da temática da Independência do Brasil.

Na questão 6, “*D. Pedro assumiu a regência do Reino Unido de Portugal e Algarves e, apoiado pela população brasileira, acabou por proclamar a independência do Brasil a 7 de setembro de 1822. Você concorda com essa afirmação? Apresente argumentos históricos para justificar sua resposta*”, o objetivo era observar o vocabulário histórico dos professores, a fim de entender quais elementos eles consideram relevantes ao justificar suas opiniões com base em argumentos históricos. Essa questão busca identificar as fontes e interpretações históricas que os professores recorrem para embasar suas respostas, revelando como eles constroem suas narrativas sobre eventos cruciais da história do Brasil, como a Independência.

A questão 7 teve o propósito de confrontar o entendimento desse grupo de professores sobre as tradições historiográficas estabelecidas, partindo da afirmação de que “a independência do Brasil ocorreu de forma pacífica”. Ao questionarmos: “*Existe uma tradição em dizer que a independência do Brasil aconteceu de forma pacífica, sem contestação e sem a participação do povo. O que essa forma de pensar a independência traz consigo? Que projetos de futuro essa ideia representa para o Brasil?*”, buscamos propor uma reflexão que permitisse avaliar o quanto esse grupo de professores concorda ou refuta essa perspectiva. Além disso, a questão visava entender se essa visão da Independência carrega consigo um imaginário de futuro para o Brasil, refletindo possíveis ideais políticos, sociais e culturais que esses professores poderiam expressar.

Nossa oitava questão visava debater como as questões raciais emergem, para professores, quando solicitados a pensar sobre o processo de independência brasileira, considerando o fato que, neste período histórico, a escravização negra era uma prática vigente e aceita na Colônia e no próprio reino de Portugal. Para isso formulamos a seguinte questão: “*Lilia Schwarcz (2022) afirma que o grande trauma brasileiro é a questão racial “Quer-me parecer que essa sociedade que se quer tão branca, tão europeia, tão norte-americana vai ter que se encontrar com o seu passado, o seu sonho de passado e a sua realidade de presente. A História é uma disciplina que costuma lembrar muito, mas esquecer demais, e essas operações de silenciamento são muito traumáticas”. - Qual o papel dos escravizados e dos indígenas no processo de independência do Brasil?*” Essa questão busca provocar uma reflexão crítica sobre as implicações do silenciamento histórico das populações negras e indígenas no contexto da independência, levando os professores

a considerar e discutir as perspectivas raciais que frequentemente são marginalizadas na narrativa tradicional da independência.

Na questão 9, propusemos aos professores uma reflexão sobre o tratamento simbólico e material de um elemento histórico curioso, o uso do coração de Dom Pedro como um Artefato histórico para a comemoração do Bicentenário da Independência, e mais a solicitação do Brasil para receber esse item cedido por Portugal, como exposto na questão: “*O governo brasileiro pediu à Câmara Municipal do Porto, em Portugal, para trazer ao Brasil o coração de D. Pedro I. O órgão está armazenado e conservado na Igreja da Lapa, na cidade portuguesa, há 185 anos. A justificativa do empréstimo do coração são as celebrações dos 200 anos da independência do Brasil. O coração de D. Pedro I está preservado em formol num recipiente de vidro depositado na Irmandade da Lapa. Para retirá-lo, é necessária uma operação cuidadosa: primeiro uma chave para retirar uma pesada placa de cobre, depois duas chaves para remover uma grade, outra para abrir uma espécie de cofre, e a última fechadura dá acesso ao vaso de prata onde está a urna. Como você trabalharia esses fatos, a conservação do coração e o pedido de empréstimo pelo governo brasileiro?*” O objetivo dessa questão foi explorar como os professores abordariam um fato que mistura o simbólico e o material, e como poderiam trabalhar com seus alunos a importância da memória histórica e a construção de um imaginário nacional. A questão também visa refletir sobre como o ritual de preservação e a recuperação de objetos históricos podem ser inseridos no ensino de História, promovendo uma discussão sobre o valor do patrimônio e a construção de um legado histórico para o Brasil.

Por fim, na última questão, “*Duzentos anos depois da independência, que Brasil existe?*”, solicitamos aos professores que refletissem sobre o futuro do Brasil a partir das bases estabelecidas pelo passado. O objetivo era explorar o conceito de *horizonte de expectativa*, conforme proposto por Reinhart Koselleck (2006), que se refere à projeção de futuros possíveis a partir da compreensão do passado. Ao formular essa questão, buscamos que os professores pensassem sobre como o conteúdo substantivo da Independência do Brasil poderia gerar diferentes expectativas sobre o futuro da nação, levando em consideração os legados históricos, políticos e sociais que se consolidaram desde 1822.

Deste modo, as perguntas propostas neste questionário foram fundamentais para compreender as diversas abordagens que os professores de História adotam ao trabalhar o tema da Independência do Brasil em sala

de aula. Elas permitiram explorar como esses docentes constroem narrativas históricas e a maneira como estão inserindo os conceitos de cultura histórica e consciência histórica no processo de ensino como apontado por Jörn Rüsen (2010), e ainda como associar e ensinar sobre um passado que não pode ser acessado (Lee, 2006). Nesse sentido, as questões apresentadas oferecem um panorama rico sobre como a História é ensinada, ajudando a entender as visões que os educadores constroem e transmitem sobre a Independência, o que, por sua vez, influencia a formação e aprendizagem do passado por parte dos estudantes.

## **Um estudo sobre a independência brasileira na escola**

Após a aplicação e coleta dos questionários, obteve-se um total de 46 (quarenta e seis) respostas, provenientes de professores de diversas regiões do Brasil, com destaque para os Estados do Paraná, Mato Grosso do Sul e Bahia. Cabe mencionar que nem todos os professores responderam a todas as perguntas – por isto, alguns autores terão números diferentes em seus textos. Este material foi disponibilizado aos membros do grupo de pesquisa História e Ensino de História da UEL, com o objetivo de fomentar debates e consolidar as análises. O processo de discussão e interpretação das respostas contribuiu para uma compreensão mais aprofundada sobre o ensino da Independência do Brasil na educação básica.

O resultado desse trabalho está refletido nesta coletânea de 8 (oito) textos, provisoriamente intitulada “ Independência do Brasil em aulas de História: Perspectivas Docentes e Educação Histórica”. A partir de conceitos fundamentais da Educação Histórica como Consciência Histórica, Sentido, Empatia, Aprendizagem, Patrimônio, entre outros, as respostas foram observadas, analisadas e categorizadas. Esse processo permitiu formular hipóteses sobre a realidade do ensino do passado na educação básica, oferecendo uma visão detalhada sobre como os professores abordam o tema da Independência e como ele é transmitido aos alunos nas diferentes realidades do país.

A professora Doutora Marlene Rosa Cainelli, em *“Ideias de professores sobre o protagonismo dos sujeitos em acontecimentos históricos – o caso da independência do Brasil”*, texto que abre essa coletânea, sugere que, especialmente com o advento da internet, há uma grande abundância de informações sobre a Independência do Brasil. No entanto, ela destaca que essas narrativas, muitas vezes acessíveis em plataformas digitais, combinam

história, memória coletiva e mito, resultando em representações teleológicas do passado.

Em seu texto, reflete sobre a necessidade de entender como diferentes formas de comunicação, desde as acadêmicas até as populares, contribuem para a construção de significados sobre eventos históricos e como essas narrativas podem influenciar a percepção pública sobre a história, especialmente quando se trata de um marco tão significativo quanto a Independência do Brasil.

Este texto abre nossa coletânea não apenas ao abordar o debate sobre a figura de Dom Pedro I e o protagonismo atribuído a ele no processo de Independência do Brasil, mas também ao apresentar o perfil dos professores e professoras que participaram do questionário. Ao detalhar o perfil dos educadores, buscamos contextualizar as respostas e as abordagens pedagógicas adotadas por esses profissionais, fornecendo uma visão mais completa de como as diferentes experiências, formações e realidades de ensino influenciam a forma como o tema da Independência é tratado na educação básica. Esse retrato dos participantes enriquece a análise das narrativas históricas e permite compreender as múltiplas perspectivas presentes nas práticas pedagógicas, ampliando o olhar sobre o ensino de História e o papel da memória coletiva na construção do conhecimento.

A autora Eloá Lamin Da Gama, doutoranda em Educação pela UEL, encarregou-se de analisar a primeira pergunta do questionário. Em seu texto, intitulado “*Múltiplos Brasis, Múltiplas Independências: Preferências De Docentes Da Bahia E Do Paraná Acerca Das Discussões Iniciais Sobre A Independência Do Brasil*”, discute como a memória coletiva e o ensino da Independência ainda reproduzem uma narrativa eurocêntrica e elitista, centrada na vinda da família real portuguesa e em “heróis nacionais”, em detrimento das múltiplas experiências e lutas populares que marcaram o processo. Ao relacionar as escolhas docentes com as diretrizes curriculares estaduais, Gama evidencia diferenças regionais e aponta a permanência de concepções tradicionais na prática escolar. O texto defende a importância de uma Educação Histórica crítica, baseada em conceitos como evidência e multiperspectividade, para romper com visões homogêneas e ampliar a compreensão histórica sobre a formação do Brasil.

Em “*A Independência Do Brasil Em Imagens: Considerações Sobre O Bicentenário A Partir Da Cultura Histórica*”, a professora da Rede Municipal de Educação de Londrina e Doutora Giovana Maria Carvalho Martins se debruça sobre a terceira pergunta do questionário, e analisa

como os professores e graduandos de História deste estudo compreendem e ensinam a Independência do Brasil a partir de duas representações imagéticas icônicas — *Independência ou Morte*, de Pedro Américo, e *Proclamação da Independência*, de François-René Moreaux. A autora discute as interpretações dessas imagens à luz da Educação Histórica, evidenciando como as obras moldam a memória e a cultura histórica. O estudo mostra diferentes formas de abordagem docente, entre a reprodução de narrativas heroicas e a busca por leituras mais críticas e multiperspectivadas, apontando caminhos para um ensino de História que problematize as representações visuais do passado.

Juliana Paulino Martins, também doutoranda em Educação pela UEL e professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), em “*Independência do Brasil: Os Professores de História, a Construção Dourada de uma Narrativa e os Desafios de uma Narrativa Crítica*”, analisa as respostas dadas à questão quatro do questionário. Ela propõe uma investigação das narrativas que os professores de História constroem sobre a Independência do Brasil afim de apresentar as salas de aula de História não apenas como espaços de construção de narrativas que muitas vezes reforçam versões tradicionais e mitos, mas que também possam superar visões simplistas, como a de que a Independência do Brasil tenha ocorrido de forma pacífica. Para ela, na análise das respostas obtidas, os professores reafirmam o compromisso do ensino de História em superar as narrativas simplificadas que reduzem os acontecimentos históricos a versões unidimensionais. Contudo, ela aponta que a construção de narrativas críticas esbarra em desafios significativos, como as tendências contemporâneas que reforçam o nacionalismo exacerbado e legitimam práticas autoritárias e negacionistas

João Augusto Martin Nantes dos Santos, doutorando e mestre em Educação pela UEL e professor da SEED, em “*Memórias E Identidades Românticas: Traços De Romantismo Sobre A Independência Do Brasil Nas Ideias Históricas De Professores Brasileiros*”, discorre sobre a questão cinco, e investiga como traços do Romantismo moldaram memórias e identidades históricas ligadas à Independência do Brasil e como essas representações ainda atravessam o ensino de História. A partir da análise de respostas de professores sobre a figura de D. Pedro I, o autor identifica diferentes formas de liderança atribuídas ao monarca — do herói consciente ao líder forjado — e reflete sobre as influências da cultura romântica na formação da consciência histórica docente. O estudo discute a permanência de uma memória nacional exaltadora e personalista, que privilegia heróis e silencia coletividades. Ao relacionar essas concepções ao campo da

Educação Histórica, o texto propõe pensar o papel da ciência da História na superação de narrativas míticas e na formação de sujeitos capazes de agir intencionalmente sobre o tempo, reconhecendo os limites entre memória e História.

A questão sete foi analisada pelas autoras Renata Madureira Pavan, mestre e doutoranda em Educação pela UEL e professora da rede pública do estado de Roraima, e Doutora Larissa Klosowski de Paula, também doutoranda em Educação pela UEL e professora colaboradora da Universidade Estadual de Maringá. O texto analisa como os sujeitos da pesquisa compreendem o processo da Independência do Brasil e quais sentidos atribuem a esse acontecimento histórico. As autoras interpretam as respostas à luz da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, identificando predominância de narrativas de sentido tradicional e exemplar. As análises revelam que a Independência ainda é, majoritariamente, representada como um feito das elites, sustentada por mitos de pacificação e pela exclusão das camadas populares. O estudo também evidencia tentativas de ruptura, presentes em respostas que destacam lutas populares e vozes silenciadas, como mulheres, negros e indígenas. O texto articula permanências e deslocamentos nas formas de narrar o passado, demonstrando que o ensino de História ainda é atravessado por visões que naturalizam a ausência do povo, mas também por movimentos que buscam reconstruir criticamente a memória da Independência, ampliando o horizonte de uma consciência histórica plural e emancipadora.

Em “*As percepções dos professores a respeito da participação dos povos indígenas e africanos, afrodescendentes escravizados no processo de independência do Brasil*”, três autoras analisam a oitava pergunta do questionário: Doutora Érica da Silva Xavier, professora educação básica do Estado do Paraná e do curso de História da UEL, Doutora Luciana de Fátima Marinho Evangelista, professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista e Doutora Marisa Noda, professora do Colegiado de História e do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná. O capítulo investiga como os sujeitos da pesquisa compreendem a participação dos povos indígenas e dos africanos e afrodescendentes escravizados no processo de Independência do Brasil, evidenciando como a formação docente, os materiais didáticos e a própria historiografia influenciam na presença (ou ausência) desses sujeitos na narrativa escolar da Independência. Os resultados revelam tanto o reconhecimento crescente do protagonismo indígena e negro nas lutas

emancipatórias quanto a persistência de visões tradicionais que ainda reproduzem apagamentos e hierarquias herdadas do século XIX. O texto reafirma a importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e aponta para a necessidade de uma formação histórica plural, que valorize a diversidade de experiências e promova a reconstrução crítica da memória nacional.

O último capítulo, intitulado “*O Brasil Do Presente: O Passado E A Projeção De Futuro Na Percepção De Professores Sobre A Independência Brasileira*”, foi escrito por Anilton Diogo dos Santos, doutorando e mestre em Educação pela UEL e professor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul reflete sobre a consciência temporal presente nas respostas dadas pelos professores à questão 10: “*Duzentos anos depois da independência, que Brasil existe?*” O autor sublinha, nas respostas dos educadores, a percepção temporal que esses professores internalizam sobre o presente, analisando se, ao refletirem sobre o futuro do Brasil, eles orientam seu olhar mais para o passado ou para o futuro. O texto investiga como essa consciência temporal se configura, questionando se o presente é compreendido como um reflexo das transformações históricas advindas da Independência ou se, por outro lado, a visão do futuro se constrói a partir de uma interpretação crítica do passado.

Esta coletânea convida o leitor a percorrer a riqueza de diversas reflexões que exploram o tema da Independência do Brasil a partir de múltiplas perspectivas docentes e da Educação Histórica. Ao longo dos oito textos, é possível acompanhar como professores de diferentes regiões do país analisam, interpretam e ensinam este marco histórico, considerando tanto as narrativas tradicionais quanto os silenciamentos e protagonismos marginalizados. A leitura oferece um panorama detalhado sobre a construção de consciência histórica, evidenciando os desafios e possibilidades de um ensino crítico, plural e reflexivo. Convidamos, portanto, a percorrer este conjunto de análises, compreendendo as diversas formas de narrar, problematizar e ensinar a história da Independência do Brasil.

## Referências

BICHARA, Taissa. **O Bicentenário Da Independência Do Brasil:** Reflexões Sobre a História Ensinada Na Educação Básica Brasileira e Nas Escolas Brasileiras Do Japão. Encontros Lusófonos, 2023.

CIRINO, Raissa Gabrielli Vieira. **As temporalidades da independência**

**do Brasil: Narrativas dos livros didáticos para Educação Histórica.** In: Outros Tempos, vol. 20, n. 35, 2023, p. 26-51. ISSN: 1808-8031

GAGO, Marília. **Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História:** Conceções de Professores. Porto: Edições Afrontamento, 2019.

## Capítulo 1

# IDEIAS DE PROFESSORES SOBRE O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS EM ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS: O CASO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Marlene Rosa Cainelli<sup>1</sup>

“Quando o passado cessa de lançar luz sobre o futuro, o espírito do homem vaga na escuridão”. Tocqueville

## Introdução

**N**uma busca rápida, na plataforma de pesquisa Google com o descritor independência do Brasil aparecem 73.700.000 resultados. Nos resumos e introduções de arquivos que são selecionados pela mesma plataforma sempre a mesma narrativa: “O 7 de setembro é uma das datas comemorativas mais importantes do Brasil, justamente por abrigar um dos principais acontecimentos da história nacional: a independência. Foi nesse dia, em 1822, que d. Pedro deu início a nossa trajetória como Nação independente”<sup>2</sup>.

Encontramos algumas nuances diferentes em narrativas que abordam o problema intestinal do príncipe regente e indicações de como ocorreu o grito da independência. No entanto, as páginas por nós acessadas, são unânimes em afirmar que ali deu-se início da nação e a nacionalidade brasileira. Quando acessamos o google imagens, fato semelhante ocorre ao destaque dado ao quadro de Pedro Américo retratando a heroica narrativa de D. Pedro príncipe regente proclamando a independência.

---

<sup>1</sup> Doutora em História Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Sênior da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Investigadora do Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM) da Universidade do Porto em Portugal no grupo de investigação: Educação e desafios societais. Bolsista Sênior DA Fundação Araucária (2023 -2027). Líder do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História. E-mail: cainelli@uel.br.

<sup>2</sup> Retirado da página inicial do Google, após pesquisa sobre independência do Brasil.

Essas narrativas nacionais disponibilizadas em plataformas de acesso à informação combinam história, memória coletiva e mito em comunicações teleológicas do passado, presente e futuro de uma nação. Estas tentam dirimir as diferenças de um país, representando seus cidadãos como pertencentes a uma família nacional maior, a comunidade imaginária do estado-Nação (Anderson, 1996).

Podemos afirmar que existe um deslocamento entre a ciência histórica, a História escolar e a história publicizada em sites, redes sociais, enfim nas narrativas que circulam socialmente. Pensando mais precisamente nas formas e expressões da cultura histórica onde os indivíduos encontrariam elementos para atribuir sentido e se orientar temporalmente sobre temas históricos.

O processo de legitimação por onde atravessam as figuras heroicas nacionais para tornarem-se representativas está ligado de forma não exclusiva aos sistemas educativos “sendo uma das atribuições primárias de utilidade do ensino da história” (Mistura e Caimi, 2023, p. 994). As comemorações dos duzentos anos da independência do Brasil recuperaram o personagem D. Pedro I ao retomar narrativas diversas sobre sua figura. De acordo com Rüsen (2014), “são os historiadores que processam o teor narrativo das fontes em nexos de sentido de cunho narrativo e, desse modo, convertem um acontecimento do passado numa história para o presente” (Rüsen, 2014, p.165).

Algumas funções sociais da heroificação dos sujeitos em uma narrativa histórica, seja ela escolar ou não, tem se sustentado em suposições de que esse tipo de constituição discursiva dos personagens, com ênfase biográfica e pautada na distinção do indivíduo, pode ter sucesso com base nas expectativas colocadas pelo público em narrativas sobre o passado, presente em diferentes produtos culturais.

Historiadores y profesores de historia vienen trabajando desde hace décadas para deconstruir críticamente la personalización, mitificación y heroificación de los sujetos históricos, especialmente en el proceso de independencia de Brasil. Ante esto, intriga la tendencia a la permanencia de mitos y héroes en las narrativas y memorias que circulan socialmente sobre la Independencia de Brasil, mezclando referencias de realidad y ficción (Rocha, 2022, p.3).

Jurandir Malerba argumenta que é “função primordial das sociedades elegerem um acontecimento de sua história digno de ser lembrado como um acontecimento memorável, comemorável” (Malerba, 2022), pois para ele, estas datas instituem um elemento de identidade

e coesão social. Uma das questões que chama a atenção na perspectiva apresentada pelo professor diz respeito ao deslocamento da historiografia da questão política e tradicional de se pensar este tema para os personagens que transitam antes e depois da independência e que são esquecidos ou invisíveis para História.

Entendemos que temos enquanto historiadores a responsabilidade pelo que vai ser lembrado e pela forma que a historiografia irá abordar a o acontecimento histórico. Lembrando sempre que existe uma pluralidade temporal. O tempo do acontecimento, o tempo da produção sobre o acontecimento e o tempo da lembrança. Aqui falamos de responsabilidades que vão desde a perspectiva de que como os alunos irão construir sentido na aula de história, em relação aos textos que são discutidos em suas interações dialógicas com seus professores de história. Constituindo assim maneiras de pensar e expressões da cultura histórica.

### **As comemorações da independência do Brasil: a mitificação dos ídolos – o uso das efemérides para mitificar heróis**

As discussões sobre a pluralidade da Independência do Brasil disputam espaço nas salas de aula. A independência é um fato histórico que foi elevado a condição de marco fundador do Brasil do Estado Nação brasileiro referendando a figura de D. Pedro como líder da ação deste fato. Esta concepção de ação como retirada das pessoas e investida em uns poucos líderes é, desta forma devida explicitamente a uma pedagogia histórica de submissão. E embora seja associada com noções de nacionalidade de progresso, esta pedagogia é profundamente moderna na sua promoção de uma hierarquia natural. Enquanto a ação histórica limitada a Grandes Homens é impensável na maior parte das culturas contemporâneas, a noção de Carlyle dos benefícios de ensinar sobre Grandes Homens não desapareceu da prática pedagógica (Seixas, 2012, p. 542).

Em Portugal houve nesse período questionamentos sobre as comemorações e o papel de Portugal nos festejos dos duzentos anos da Independência. Enfim, o que os portugueses iriam comemorar? No entanto, apesar das inquietudes de muitos foram produzidos artigos de Jornais, textos acadêmicos, exposições convites a pesquisadores brasileiros como Lilia Schwarcz e outros que se dedicaram a pensar a independência do Brasil e a relação com Portugal.

Um acontecimento disparado pelo governo brasileiro ao solicitar ao governo português o empréstimo do coração de D. Pedro I (Brasil) ou D. Pedro IV (Portugal)<sup>3</sup>, para as comemorações dos duzentos anos da Independência movimentou os sentimentos dos portugueses e criou nos estudantes e na população em geral interesse em pensar a efeméride<sup>4</sup>. Antes de viajar ao Brasil o coração de D. Pedro ficou em exposição na Câmara do Porto. Os estudantes que foram ver a exposição proporcionaram momentos de reflexão de como a história é ensinada. Alguns na fila para a exposição afirmavam que “era muito bom ver a História ao vivo” ou “não é todos os dias que se pode ver o coração de um rei”.

Segundo o Jornal Público “Portugueses vão em peso observar herança de D. Pedro IV. Antes de as portas se abrirem, já dezenas de pessoas esperavam do lado de fora. Portugueses e brasileiros queriam prestar “homenagem” e lembrar o legado do rei português e imperador do Brasil que amava a liberdade”.

A independência do Brasil em Portugal foi comemorada com festas e exposições. O primeiro-ministro português questionado sobre porque Portugal comemora a independência do Brasil respondeu que “é muito amor envolvido entre os dois países”. Uma pergunta que podemos fazer é porque o colonizador comemora a independência da colônia? Não podemos deixar de mencionar que os livros didáticos em Portugal dedicam no máximo meia página ou apenas um espaço nas discussões sobre a revolução liberal de 1820 a independência do Brasil como reflexo dos acontecimentos em Portugal e com D. Pedro como protagonista.

3 D. Pedro I (do Brasil) e D. Pedro IV (de Portugal) são a mesma pessoa: Pedro de Alcântara, filho de D. João VI, que foi o primeiro Imperador do Brasil (como D. Pedro I) e o Rei de Portugal e Algarves (como D. Pedro IV), reinando em Portugal de 1826 a 1834. D. Pedro IV é conhecido como “o Libertador” e foi uma figura central na independência do Brasil e na consolidação do liberalismo em Portugal, tendo lutado na Guerra Civil Portuguesa contra as forças absolutistas lideradas por seu irmão D. Miguel.

4 O governo brasileiro pediu à Câmara Municipal do Porto, em Portugal, para trazer ao Brasil o coração de D. Pedro I. O órgão está armazenado e conservado na Igreja da Lapa, na cidade portuguesa, há 185 anos. A justificativa do empréstimo do coração são as celebrações dos 200 anos da independência do Brasil. O coração de D. Pedro I está preservado em formol num recipiente de vidro depositado na Irmandade da Lapa. Para retirá-lo, é necessária uma operação cuidadosa: primeiro uma chave para retirar uma pesada placa de cobre, depois duas chaves para remover uma grade, outra para abrir uma espécie de cofre, e a última fechadura dá acesso ao vaso de prata onde está a urna.

## O que pensam os professores que ensinam História

Segundo a professora Maria Auxiliadora Schmidt, “nós como pesquisadores da didática da história e da educação histórica vamos em busca de situações onde se aprende historicamente para investigar o que ocorre ao pensamento”.

A partir de uma entrevista da professora Lilia Schwarcz, o grupo de pesquisa se interessou em entender o que pensa o professor de História sobre o Bicentenário e como este tema vem sendo trabalhado na sala de aula de história tendo como pressuposto quais os conteúdos substantivos são trabalhados e quais conteúdos são mobilizados em torno da orientação temporal e geração de sentido histórico. Alguns marcos canônicos sobre a independência hoje saíram do âmbito da historiografia e tomou o mundo público. Muito me impressionou quando vi no face um e aluno em cima de um cavalo representando a cena que Victor Meirelles eternizou em seu quadro. Com roupa de gala e empunhando uma espada cercado de alunos, refez 200 anos depois aquilo que já se consagrou como uma das imagens mais canônicas de nossa história nacional.

Nosso grupo de pesquisa se debruçou entre tantas narrativas sobre a independência que se apresentaram na comemoração dos 200 anos em perspectivar qual a narrativa sobre a independência do Brasil é trabalhada em sala de aula a partir das falas de professores de história do Paraná, Mato Grosso do Sul e Bahia. Entendendo que o professor muitas vezes é visto socialmente como responsável pelos problemas da educação seja pela formação deficiente ou pelos resultados de avaliação dos alunos insuficientes. Nos interessamos também em entender o que pensa o professor de História sobre os conteúdos substantivos, nesse caso a independência do Brasil e como este tema vem sendo trabalhado na sala de aula de história tendo como pressuposto quais conteúdos substantivos são trabalhados e quais conteúdos são mobilizados em torno da orientação temporal e geração de sentido histórico.<sup>5</sup>

O professor também pode ser entendido como gerente/gestor da educação. Diferentemente da ideia de Freire onde professor é um sujeito

---

5 Cabe aqui uma nota sobre o trabalho de pesquisa com seres humanos em tempos tão difíceis como o que estamos vivendo no Brasil. Particularmente com professores e a forma como estão sendo massacrados pelo Estado do Paraná em sua autonomia didática e pedagógica. Muito complicado obter junto aos professores animo para responder a pesquisa.

com compromisso político, social e ético. E é assim que entendemos o professor um sujeito político um investigador social.

Segundo Peter Lee cabe ao ensino de história desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo. Trata-se de um conhecimento substantivo coerente (às vezes chamado de conteúdo histórico, organizado sob a forma de um passado histórico utilizável, em diferentes escalas. Isso significa ajudar os estudantes a abandonar a visão do presente como algo separado do passado por uma espécie de apartheid temporal, permitindo-lhes, em vez disto, localizarem-se no tempo e verem o passado simultaneamente como repressor e como responsável por possibilidades para o futuro (Lee, 2016, p.121).

Lee, sobre essa questão, ainda afirma que saber algo de história está além do exercício de relembrar eventos, marcos etc. Para ele: “a capacidade de recordar relatos sem qualquer compreensão dos problemas envolvidos na construção deles ou dos critérios envolvidos a sua avaliação nada tem de histórico” (Lee, 2006, p. 122).

## **Alguns dados da pesquisa**

Foram aplicados 46 Questionários

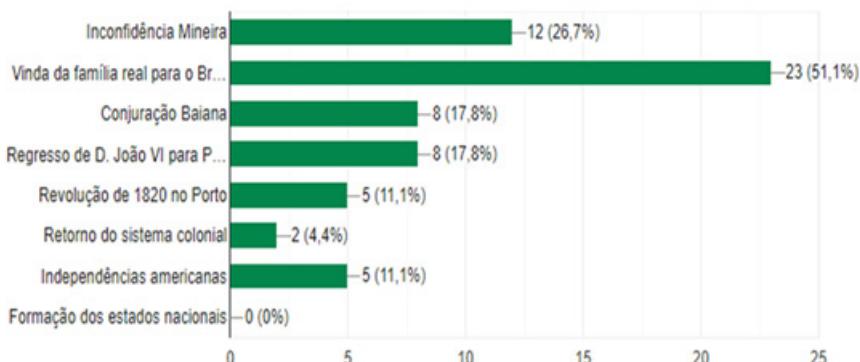
23 Homens e 23 Mulheres: Professores de História e formandos em História
Idade: 20 a 58 anos
44 formados em História
02 formados em Filosofia
Formados entre 1985 a 2022
Estão nos estados – Paraná, Bahia e Mato Grosso do Sul
Formados em IES públicas :UEL, UENP, UNEB, UESB, UNESPAR
Privadas : PUC, FAFIMAM

Onde atuam os professores:

19 professores atuam em mais de uma escola;
26 professores ministram História e mais disciplinas;
29 professores têm carga horária de 40 h/a ou mais;
25 professores atendem mais de 300 alunos semanalmente

Para exemplificar o tipo da pesquisa realizada selecionamos algumas questões que foram desenvolvidas com os professores:

Quais desses temas históricos você trabalha quando inicia as discussões sobre a independência do Brasil?



Aqui o interesse da pesquisa era perspectivar que tipo de abordagem faz o professor de História para iniciar o conteúdo sobre a independência, quais são os suportes interpretativos que sustentam a narrativa do professor sobre o conteúdo independência do Brasil. Quais conteúdos substantivos são movimentados para explicação histórica da independência do Brasil. Nas respostas dos professores podemos perceber que a vários fatores são movimentados quando o tema é a independência do Brasil, inconfidencia mineira, vinda da família real para o Brasil, conjuração baiana, Regresso de D. João VI para Portugal, Revolução liberal de 1820 no Porto, Retorno do sistema colonial, independências americanas e Formação dos Estados Nacionais. A maior parte de conteúdos políticos relacionados com Portugal e História eurocêntrica como círculo de engajamento das explicações históricas. Apenas a conjuração Baiana e Inconfidência Mineira são conteúdos gestados e protagonizados pelos moradores da então colônia portuguesa.

Uma das principais perguntas do questionário diz respeito ao personagem canônico da narrativa histórica:

Entre os personagens que se destacam na narrativa histórica sobre a independência do Brasil está D. Pedro que viria ser D. Pedro I. Fale sobre ele.

“D. Pedro foi uma figura importante, pois representou interesses de uma elite que conseguiu, com a independência, manter-se com privilégios. Se tornou um símbolo, um herói. Teve papel significativo em nossa história, pois soube se aproveitar da conjuntura em que estava inserido.”

“D. Pedro I foi uma figura que representava naquele contexto, uma liderança para alguns segmentos da sociedade.”

“D. Pedro I figura na História política do Brasil como um personagem que possibilita pensar algumas questões, se por um lado a historiografia oficial tentou forjar a figura de um Imperador forte, nos moldes dos monarcas do Antigo Regime, por outro lado, ele figura como um governante que não teve poder e nem conseguiu articular com a elite a sua permanência no trono, deixando o Brasil sob o governo regencial, mostrando que a figura de Pedro I diante da Elite política brasileira foi frágil e que o poder acabou passando para as mão dos que desejavam controlar o governo. Portanto, a figura de D. Pedro I apresenta possibilidades para pensar o contexto da Independência e seus desdobramentos.”

“Um português de coração tropical, como qualquer herdeiro, foi preparado para ser uma monarca. Homem versado na música, de um carisma maravilhoso tanto quanto mulherengo. Fez da sua bravura um dos principais nomes da independência do que seria o BRASIL”.

A exaltação a D. Pedro, que aparece em quase todas as respostas dos professores faz parte de visão positivista que influenciou e ainda hoje faz-se presente nas narrativas históricas e que atribui a homens brancos, ricos e de origem europeia o papel de protagonistas da História. A figura de D. Pedro I como herói da formação do estado nacional brasileiro é referendada desde sempre pelos livros didáticos e reforçado pós Proclamação da República como o responsável pelo rompimento da colônia brasileira e a Coroa portuguesa.

Nestas formas de relação com o passado a trajetória de D. Pedro I ora ganha ares de protagonista em outras encontra o ostracismo. Este enquadramento em narrativas diversas corrobora a fragilidade das construções narrativas que “todo processo de heroificação implica, em outras palavras, uma certa adequação entre a personalidade do salvador virtual e as necessidades de uma sociedade em um dado momento de sua história” (Girardet, 1987, p. 82).

Uma outra pergunta do questionário da pesquisa utilizava uma consideração de Lilia Schwarcz (2022) quando esta afirma que o grande trauma brasileiro é a questão racial “Quer-me parecer que essa sociedade

que se quer tão branca, tão europeia, tão norte-americana vai ter que se encontrar com o seu passado, o seu sonho de passado e a sua realidade de presente. A História é uma disciplina que costuma lembrar muito, mas esquecer demais, e essas operações de silenciamento são muito traumáticas”.

**Qual o papel dos escravizados e dos indígenas no processo de independência do Brasil?**

“É uma discussão que sempre procuro trazer, inclusive vejo os livros didáticos hoje com discussões mais acentuadas em tais elementos, aprofundando e acentuando uma história menos eurocentrada e/ou focada apenas nos europeus. Com isso, acredito na importância de trazer aspectos de resistência, de associação, de conflitos e de várias formas de sentimentos que ocorrem nos processos históricos. Inclusive relacionadas ao Nordeste, em resistências e diversos conflitos nos pós independência, na Bahia e em outros locais, além do impacto de camadas da população em determinadas localizações, como pontuei no caso da Bahia”.

“De fato, ao refletirmos sobre o papel dos escravizados e dos indígenas no processo de independência do Brasil, destacamos o lugar de esquecimento que estes ocuparam e ocupam ainda na narrativa oficial e tradicional por muito tempo difundida na memória coletiva e nas aulas de História. Contudo, a participação popular foi fundamental para a concretização do processo, mulheres (Maria Quitéria, Leopoldina, Maria Felipa, Joana Angélica...) escravizados (Rufino) e indígenas atuaram significativamente a favor da independência.”

Embora o projeto de independência do Brasil tenha sido articulado pelas elites, não podemos esquecer que grande parte da população pobre livre, e escravizada também participou das lutas contra Portugal, mais do que um sentimento nacionalista o que imperava era a ideia de liberdade. Como o movimento pela independência não foi algo homogêneo e tranquilo, houve rebelião em muitas províncias e a participação popular foi decisiva nas lutas pela independência e na concretização de ações coletivas para garantir o projeto de separação de Portugal.

Podemos perceber que os professores que participaram do projeto entendem e valorizam a participação coletiva nos eventos da independência, mesmo que historicamente é notória a exclusão dos escravizados e parcialmente os libertos do processo da independência e dos seus desdobramentos.

O governo brasileiro pediu à Câmara Municipal do Porto, em Portugal, para trazer ao Brasil o coração de D. Pedro I. O órgão está armazenado e conservado na Igreja da Lapa, na cidade portuguesa, há 185 anos. A justificativa do empréstimo do coração são as celebrações dos 200

anos da independência do Brasil. O coração de D. Pedro I está preservado em formol num recipiente de vidro depositado na Irmandade da Lapa. Para retirá-lo, é necessária uma operação cuidadosa: primeiro uma chave para retirar uma pesada placa de cobre, depois duas chaves para remover uma grade, outra para abrir uma espécie de cofre, e a última fechadura dá acesso ao vaso de prata onde está a urna.

Como você trabalharia estes fatos, a conservação do coração e o pedido de empréstimo pelo governo brasileiro?

“Trabalharia o sentido da valorização de personagens de destaque em detimentos de personagens comuns. Destacaria que se trata de uma visão tradicional, que busca em ‘relíquias’ legitimar heróis. É essencial que os alunos compreendam a importância das interpretações dos eventos históricos, as quais podem ser tradicionais ou plurais, de acordo com os pontos de vista e seleções de memórias.”

“Considero esta a pergunta mais difícil de ser respondida. Não vejo nenhuma necessidade esta mobilização toda por conta do coração de um “herói”. Mas vamos lá. Começaria relatando o fato e questionando aos meus alunos o que eles acham deste pedido e qual a importância disto para as comemorações do bicentenário da Independência do Brasil. Pediria uma pesquisa sobre o armazenamento do órgão e da história deste armazenamento, bem como a sua importância para o povo de Portugal. Depois disto voltaríamos a conversar e veríamos se isto é relevante ao não para a história do nosso país”

“Eu considero qualquer tipo de mumificação de membros de dinastias régias como criação de mitos sagrados; sendo que tais seres meta empíricos só existem nas cabeças daqueles que em tais seres acreditam. O fato do governo federal brasileiro atual (2018-2022) ter requisitado o órgão conservado do primeiro imperador do Brasil para comemorar o bicentenário da independência do Brasil denota o interesse desse governo pelo sistema monárquico de governo e seu retorno à política brasileira, ou seja, o retorno à autocracia.”

Apesar das contradições D. Pedro acaba por deixar marcas históricas tanto no Brasil como em Portugal. O coração de D. Pedro está guardado na Igreja da Lapa desde 1835 atendendo a um pedido do próprio D. Pedro I, registrado no testamento deixado pelo monarca. Os restos mortais de D. Pedro se encontram sepultados desde 1972 na Cripta do Monumento à Independência, no Museu do Ipiranga, em São Paulo.

D. Pedro I é uma figura singular da História do Brasil e de Portugal, ora sendo visto como herói da proclamação ou como o rebelde nas Cortes, ora como algoz por abdicar o trono do Brasil ou como defensor do

liberalismo em Portugal como bem diz Daniel Monteiro Martins (2022) em sua dissertação de Mestrado “as várias faces de um mesmo Pedro”. Citando o biógrafo Eugênio dos Santos, afirma:

Pedro de Alcântara, regente, rei, imperador, continua hoje, como no seu tempo, uma figura controversa. Em Portugal, a partir de 1822, foi atacado e vilipendiado por uma larga franja da população lusitana como um traidor, um rebelde às decisões legítimas das Cortes, um suspeito de se ter deixado enredar nas teias da Maçonaria, tornando-se um inimigo do clero regular e até da religião católica, um ambicioso sem limites, que atentou contra a integridade do território da coroa de seu pai, multilando-o. No Brasil, embora entronizado como um herói nos primeiros tempos, acabaria também por se transformar, a partir de 1823 e, sobretudo, de 1826, num absolutista, num autocrata, num soberano imprevisível, que desconhecia amigos leais e dava largas ao seu poder discricionário, abusando de instituições que jurara respeitar (Santos, 2006, p.242).

Literalmente guardado a sete chaves (no caso, são cinco) o coração de D. Pedro transformado em reliquia significa a materialização de uma história guardada por quase um século. Ver um rei, mesmo que seja apenas seu coração mumificado movimentou as ideias e imaginários dos alunos que tiveram acesso a Igreja da Lapa. Desta forma podemos perceber as representações de poder que a figura de D. Pedro esteve e está submetida no processo historiográfico e no imaginário popular do Brasil e Portugal, seja nos manuais didáticos ou na forma de se ensinar esta temática.

## Considerações finais

Segundo o professor Rüsen em palestra proferida em 2024 é preocupante a ideia de que as questões do mundo atual como por exemplo as mudanças climáticas estariam criando ausência de perspectiva de futuro nos indivíduos. Isto com certeza compromete a organização da orientação temporal presente passado e futuro.

Marc Ferro (1983, p. 13), argumenta que “[...] em cada país permanece uma matriz da História, e essa matriz dominante marca a consciência coletiva de cada sociedade” perspectiva que podemos perceber na pesquisa realizada onde uma História demarcada parte de determinada matriz onde o cidadão busca entender a História do mundo e do Brasil.

Em 200 anos vários historiadores escreveram sobre a independência do Brasil, várias revisões foram lançadas. O que podemos afirmar é que assim como a figura de D. Pedro I não há consensos historiográficos ou

biográficos sobre os acontecimentos que envolvem a separação da antiga colônia da Metrópole. As diferentes soluções interpretativas para estes eventos recaem na forma como esse momento histórico é ensinado.

Saber o que pensam os professores quando ensinam sobre a independencia do Brasil nos leva a entender os imaginários canonicos e as ideias que permanecem, as tradições que perduram na forma de se entender e pensar este período. Nos livros didaticos brasileiros a narrativa é das mais conhecidas “A invasão francesa e a ocupação de Portugal, a fuga do rei e sua corte para o Rio de Janeiro, a suspensão inevitável do sistema colonial, a ascensão do Brasil ao status de Reino Unido a Portugal, tudo isso teria preparado o cenário para o desfecho da Independência.”

Como afirma um dos professores entrevistados “é essencial que os alunos compreendam a importância das interpretações dos eventos históricos, as quais podem ser tradicionais ou plurais, de acordo com os pontos de vista e seleções de memórias”. O mais importante na formação do pensamento histórico é a percepção de que a História de geração em geração pode mudar e ganhar novos significados dependendo do olhar sobre as fontes e das evidências encontradas nos documentos históricos.

## Referências

- ANDERSON, B. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (3rd ed.). New York, NY.1996.
- CHAPMAN, Arthur. “Introduction: Historical knowing and the “knowledge turn”” in Arthur Chapman (ed.), *Knowing History in Schools – Powerful knowledge and the powers of knowledge*, London, UCL Press, 2021.
- FERRO, Marc. A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação . São Paulo: IBRASA,1983.
- GIRARDET, R. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- LEE. Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Editora UFPR, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.
- LEE, Peter. Literacia histórica e História transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.
- MALERBA, Jurandir. *Almanaque do Brasil nos tempos da*

Independencia. Editora Ática,2022.

MARTINS, Daniel Monteiro .A construção da imagem de D.Pedro no Brasil e em Portugal: as várias faces de um mesmo Pedro. Relatório realizado no âmbito do Mestrado de ensino em História no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto,2022.

MISTURA, L. y CAIMI, F. E. (2023). Herói, ainda que tardio: uma análise do ensino da história sobre o mito de Tiradentes. Revista Latino-Americana de História, 2, 990-1001,2023

ROCHA, Helenice. Los sujetos de la independencia de Brasil en la escuela y en otros lugares Clio & Asociados, núm. 35, Julio-Diciembre,2022

SANTOS, Eugênio Francisco dos. D. Pedro IV – Liberdade, paixões e honra. coord. cient.Artur Teodoro de Matos, João Paulo Oliveira e Costa; colab. Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, Círculo de Leitores – Reis de Portugal XXVIII, 2006.

SEIXAS, Peter. Ação Histórica como um problema para pesquisadores em Educação em História. Antítese, v. 5, n. 10, p. 537-553, jul./dez. 2012.

KITSON, Alison “How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators?” in Arthur Chapman(ed.), Knowing History in Schools – Powerful knowledge and the powers of knowledge, London, UCL Press, 2021.



## Capítulo 2

# MÚLTIPOS BRASIS, MÚLTIPLAS INDEPENDÊNCIAS: PREFERÊNCIAS DE DOCENTES DA BAHIA E DO PARANÁ ACERCA DAS DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Eloá Lamin da Gama<sup>1</sup>

## Introdução

**O**s processos e episódios históricos que envolvem a temática da Independência do Brasil têm sido alvo de estudos e pesquisas de inúmeros historiadores(as), antropólogos(as), sociólogos(as), filósofos(as), dentre outros(as) cientistas das Humanidades ao longo da produção científica acerca da história do país. A historiografia, sobretudo, a brasileira, vem sendo construída a partir das preocupações históricas sobre os processos de formação da nação e sociedade nacionais, que por sua vez, encontram na Independência do Brasil um ponto crucial para a compreensão do passado, mas também, do presente.

Isso não significa que a história do Brasil esteja limitada ou se resuma ao processo de separação política do conjunto de colônias que até 7 de setembro de 1822 pertencia ao Império português, ora enquanto colônia de exploração durante séculos, ora como extensão do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, manobra política realizada em dezembro de 1815 a fim de justificar a permanência da corte real portuguesa em território brasileiro.

Contudo, não podemos negar que a Independência do Brasil e todos os processos que a antecederam e dela decorreram é um marco histórico importante para compreendermos a dinâmica política, econômica e social que deu base à constituição do Brasil enquanto nação, logo, à formação da sociedade e identidade nacionais.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e bolsista de Demanda Social da Capes. Contato: eloa\_lamin@hotmail.com / eloa.lamin.gama@uel.br.

Tendo em vista a grande influência da Independência do Brasil como foco analítico e preocupação epistemológica para a produção historiográfica brasileira, podemos afirmar que assim como a temática tem sido bastante pesquisada ao longo dos anos no âmbito acadêmico, o mesmo ocorre no âmbito escolar. A atuação da historiografia nos currículos escolares que regem o ensino de História nas instituições de Educação Básica de todo o país tornou-se uma temática amplamente discutida entre grupos e núcleos de pesquisa que refletem acerca dos processos de ensino e aprendizagem, história da Educação, legislações educacionais, currículos escolares, entre tantos outros nos quais este artigo e obra estão inseridos, à exemplo dos estudos sobre o ensino de História e investigações em Educação Histórica.

Com o intuito de propor uma periodização sobre a identidade brasileira partindo da consolidação do ensino de História nas escolas, Circe Bittencourt (2007) afirma que o surgimento das disciplinas escolares no século XIX, sobretudo, da disciplina de História, está interligado com a finalidade política de forjar uma identidade nacional, corroborando assim com o processo de independência e constituição da nação brasileira.

A autora aponta quatro períodos históricos onde a construção da identidade nacional esteve presente na constituição da História enquanto disciplina escolar: identidade nacional sob o regime monárquico, república e identidade nacional patriótica, identidade nacional e teoria da dependência e de uma identidade nacional a múltiplas identidades (Bittencourt, 2007).

Com efeito, os usos políticos que perspectivaram a consolidação do código disciplinar da História no ensino escolar brasileiro, resultaram em um currículo direcionado por uma história universal e dividida pela formação dos Estados-nações e sistemas políticos europeus advinda dos manuais franceses, bem como, em uma história nacional baseada em identidades cívicas e cristãs dominadas pela Igreja Católica.

Partindo da necessidade [...] de perpetuar o poder político centralizado nas mãos da monarquia e dos grupos aliados ao regime monárquico, e ao mesmo tempo, de consolidar uma identidade nacional uniformizada e cristalizada de acordo com padrões europeus de brancura e cristandade, podemos apontar que o projeto educacional brasileiro é mediado por uma História da homogeneidade de ideias, inexistência de conflitos e formação de uma memória histórica comum, influenciado diretamente pelo estabelecimento de políticas de Estado na apropriação de teorias, metodologias e práticas de ensino (Gama, 2023, p. 65).

Neste sentido, a memória coletiva acerca da Independência do Brasil foi construída a partir dos usos políticos e processos históricos chefiados pela

elite agrária e escravagista e por grupos sociais aliados à Coroa Portuguesa e à Igreja Católica, que deram o tom ao reconhecimento de um passado glorioso e sem conflitos sociais, e que coletivamente compartilhados ao longo dos anos, serviram para a formação de mitos amplamente difundidos na História Pública e para a consolidação de heróis nacionais, isto é, figuras históricas que são celebradas e rememoradas por meio de datas alusivas, feriados e debates públicos.

Logo, as narrativas mitológicas que envolvem os processos de Independência do Brasil, encontram-se presentes tanto no ensino de História nas escolas quanto na historiografia oficial e tradicional que embasou a formação dos currículos educacionais e códigos disciplinares nacionais, tornando-se assim, o cerne de uma “retórica pedagógica” repetida por diversas gerações (Ribeiro, 1997).

Por consequência, tais narrativas passaram a ser popularmente apropriadas, mesmo pela parte da população que não teve acesso à educação, em razão dos diversos símbolos e códigos culturais que corroboram para as versões ensinadas na escola, à exemplo dos desfiles cívicos do dia 7 de setembro, do discurso patriótico exacerbado disseminado pelos meios de comunicação e pelo setor político em todo início do mês de setembro, e de pinturas emblemáticas como o quadro *Independência ou Morte* de Pedro Américo, imagem enraizada no imaginário social e que retrata uma fantasia sobre o momento exato da Independência do Brasil, transformando um processo histórico em um fato isolado.

Considerando o movimento político e histórico de utilizar a educação como forma de disseminação de ideias e concepções do Estado, somada a outras formas de educação e socialização de cultura em massa, podemos afirmar que tais motivos apontaram a Independência do Brasil como um dos grandes e principais eventos da nossa história ao se encontrar na memória coletiva ancorada em narrativas que glorificam a identidade nacional.

Conforme Le Goff (2003), a memória pode ser compreendida enquanto fonte histórica, quando pertinente ao objeto de estudo, e assim como ocorre com outras categorias documentais, deve ser submetida ao rigor teórico-metodológico necessário à toda fonte a fim de enfrentar confusões e concepções equivocadas que a alocam na categoria de verdade histórica.

É a partir da preocupação com a memória coletiva de docentes que estão à frente de salas de aulas nos estados do Paraná e da Bahia, que

surge este artigo, fruto de um esforço perpetrado pelo Grupo de Pesquisa “História e Ensino de História”, vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL) e coordenado pela Profª Dra Marlene Cainelli, cuja pesquisa teve como objetivo conhecer perspectivas de abordagens docentes a respeito da Independência do Brasil no ano do seu Bicentenário.

## **Escolhas docentes para iniciar as discussões acerca da Independência do Brasil em salas de aula da Bahia e do Paraná**

Aplicado via *Google Forms* com docentes experientes e docentes em formação em junho de 2022, o questionário proposto pela pesquisa “Independência do Brasil e seu Bicentenário”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa “História e Ensino de História” (UEL), foi constituído por 20 (vinte) questões que formaram o perfil formativo dos(as) docentes partícipes, bem como, 10 (dez) questões pertinentes ao objetivo do estudo de compreender quais as abordagens docentes utilizadas para o ensino de História referente à Independência do Brasil.

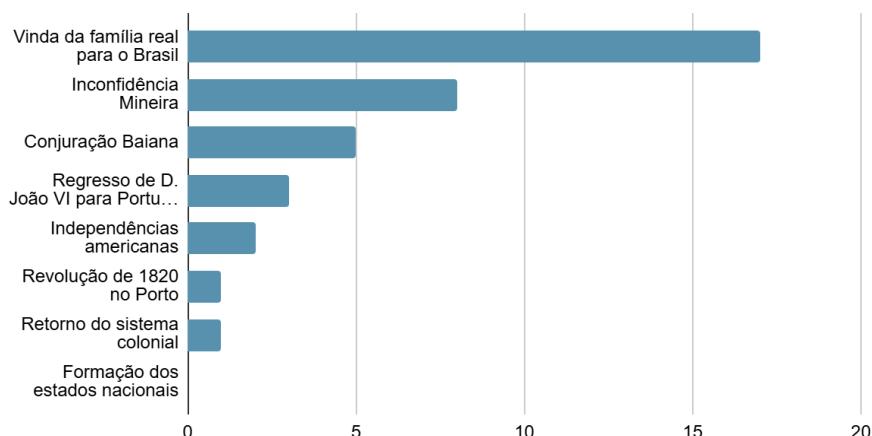
Em acordo as respostas obtidas a partir das narrativas docentes, que nos fizeram refletir acerca de diversas problemáticas que envolvem o ensino da Independência do Brasil nos dias atuais, buscamos olhar para o contexto social que tais professores(as) se encontravam inseridos(as), e assim, propor uma análise que versasse sobre as diferenças e semelhanças entre as narrativas e abordagens teórica-metodológicas em uma tentativa de relacionar tais perspectivas às especificidades históricas, sociais, regionais e curriculares dos estados a qual os(as) participantes pertencem.

Neste sentido, buscando dar luz à problemática do presente artigo, escolhemos a seguinte questão para analisarmos: “Quais desses temas históricos você trabalha quando inicia as discussões sobre a independência do Brasil?” e “Justifique sua escolha com argumentos históricos”.

No total, foram 46 (quarenta e seis) respostas obtidas por meio da aplicação dos questionários, porém, considerando o objetivo deste artigo, decidimos nos concentrar nas narrativas de docentes experientes e que já se encontram atuando profissionalmente em escolas da Bahia e do Paraná. Portanto, desconsiderando as respostas de professores em formação (estudantes) e de outros estados, a exemplo do Mato Grosso do Sul e Minas Gerais, que também compuseram o público investigado, utilizamos um total de 37 (trinta e sete) narrativas docentes, sendo 19 (dezenove) do estado da Bahia e 18 (dezoito) do estado do Paraná.

Considerando que a questão escolhida foi dividida em duas partes, sendo a primeira respondida através do formato de alternativa única e a segunda de forma dissertativa, para a pergunta “Quais desses temas históricos você trabalha quando inicia as discussões sobre a independência do Brasil?” foram apresentadas as seguintes opções e obtidas as seguintes respostas: Vinda da família real para o Brasil (17 respostas), Inconfidência Mineira (8 respostas), Conjuração Baiana (5 respostas), Regresso de D. João VI para Portugal (3 respostas), Independências americanas (2 respostas), Revolução de 1820 no Porto (1 resposta), Retorno do sistema colonial (1 resposta) e Formação dos estados nacionais (nenhuma resposta).

#### Temas históricos mais trabalhados pelos docentes para iniciar as discussões sobre a Independência do Brasil



Fonte: a autora - Produzido por Planilhas Google (2025).

Conforme apontado pelo gráfico acima, podemos observar que a grande maioria dos professores (17 docentes sendo 8 da Bahia e 9 do Paraná) iniciam as discussões sobre Independência do Brasil em suas respectivas salas de aula abordando a vinda da família real para o Brasil, ou seja, o conhecimento acerca deste conteúdo se encontra majoritariamente concentrado no fato histórico da vinda da família real portuguesa à então colônia brasileira diante da necessidade imposta pelas invasões napoleônicas em Portugal.

Ao refletirmos sobre tal concepção, podemos afirmar que o acontecimento protagonizado pela monarquia de Portugal é priorizado pela maioria dos(as) docentes quando começam a tratar da Independência

do Brasil enquanto conteúdo substantivo que compõe o currículo da disciplina escolar História, que por sua vez, foi construído baseado em narrativas que privilegiam a história da metrópole e que demonstram uma relação de poder entre as concepções históricas que permeiam a nossa historiografia.

O sistema educacional brasileiro e dos demais países hispano-americanos se constituíram sob a hegemonia cultural de países europeus. O rompimento político não excluiu antigos laços identitários da fase colonial, evidentemente, mantendo-se o “berço de origem” nos países ocidentais cristãos europeus. Para o Brasil, a opção das elites no poder, elites provenientes dos setores agrário e escravagista, foi a constituição de um nacionalismo identificado com o mundo cristão e branco europeu, acrescido de um espectro conservador representado pelo regime monárquico. O desafio político para essas elites era a manutenção de um vasto território conquistado pela monarquia portuguesa que necessitava manter o regime monárquico e consolidar uma unidade territorial, além de criar formas identitárias que ultrapassassem as visões provinciais e os conflitos locais com projetos republicanos e separatistas que desafiavam o poder centralizado (Bittencourt, 2007, p. 35).

Dialogando novamente com a professora Circe Bittencourt, podemos observar por meio das respostas dos(as) docentes que a construção eurocêntrica da disciplina de História, assim como do sistema educacional brasileiro, ainda se faz presente na introdução de conteúdos da História do Brasil.

Isso não significa que a vinda da família real portuguesa não tenha influenciado o processo de Independência do país, mas sim que ao iniciar tal conteúdo com este fato isolado os docentes acabam por reproduzir abordagens que desconsideram ou secundarizaram a atuação de grupos sociais nacionais, focando no acontecimento e não no processo.

Quando solicitado aos(as) docentes que justificassem suas escolhas, podemos observar tanto respostas mais complexas e fundamentadas na História ciência como respostas mais genéricas e esvaziadas de sentido e argumentos históricos, logo, considerando este movimento, propomos categorizar algumas narrativas para uma análise mais inteligível e sistemática.

Na categoria “Respostas mais complexas e fundamentadas na História ciência” elencamos 7 (sete) narrativas, sendo 3 (três) de docentes da Bahia e 4 (quatro) de docentes do Paraná, que mesmo iniciando as discussões acerca da Independência do Brasil com o conteúdo sobre a vinda da família real Portuguesa, justificou tal tomada de decisão a partir de

critérios históricos, contextualizando o fato da chegada e estabelecimento da monarquia lusitana em terras brasileiras com diversos conteúdos, portanto, dialogando com outros fatores e episódios ocorridos no período.

Ao seguirem este caminho, 5 (cinco) respostas foram agrupadas na micro categoria “Diálogo e contextualização histórica” considerando que a história da Independência é composta de “[...] pessoas célebres e de outras menos conhecidas; de acontecimentos, conjunturas e estruturas. É uma história do Brasil e de suas muitas localidades, mas também de Portugal e de parte da Europa, da América e da África” (Pimenta, 2022, p. 14).

Outra micro categoria criada nessa perspectiva é “Compreensão da importância das revoltas populares para a Independência do Brasil”, cujo as 2 (duas) narrativas elencadas revelam o entendimento à relevância da participação ativa de setores da população brasileira que não apenas a elite, à exemplo das lutas indígenas e da Conjuração Baiana, concepção que vai contra a ideia, há muito difundida pela historiografia e incutida no imaginário social, de uma Independência amigável, natural e sem conflitos sociais.

A despeito dessa versão idílica, a história do Brasil seguiu sendo uma história recheada de eventos violentos, assentada em estruturas - a desigualdade social, o racismo - também violentas. As guerras de independência são uma das fundações desse estado de coisas, e as mobilizações militares e batalhas que ocorreram em províncias como Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Pará e Cisplatina foram muito importantes para que independência e unidade finalmente convergissem na criação desse Brasil que existe até hoje (Pimenta, 2022, p. 104).

Na tabela abaixo, trazemos alguns exemplos das narrativas<sup>2</sup> que foram inseridas na categoria “Respostas mais complexas e fundamentadas na História ciência”:

---

<sup>2</sup> Todas as narrativas apresentadas como exemplos foram mantidas da forma que os(as) docentes responderam no formulário, inclusive com erros gramaticais e/ou de digitação, não havendo nenhuma interferência por parte da autoria.

Tabela 1 – Narrativas docentes mais complexas e fundamentadas na História ciênci

<b>Micro Categorias</b>	<b>Número de docentes</b>	<b>Exemplos de Narrativas</b>
Diálogo e contextualização histórica	5	<p>I. “A crise do sistema colonial foi um processo de longa duração, relacionado ao acirramento das contradições internas da Colônia e da crise da relação entre colônia e metrópole em meio a um contexto marcado pelo advento do capitalismo industrial. Após essa contextualização, a fuga da família real e as transformações daí advindas são abordadas por acentuarem ainda mais a crise do sistema colonial e a necessidade da elite e de D. Pedro construirem arranjos políticos para manter a ordem social e o controle político do Brasil.”</p> <p>II. “Em minhas aulas, costumo abordar todos esses temas por isso, gostaria de poder marcar mais de uma alternativa, mas como neste instrumento não é possível, selecionei “A vinda da família real para o Brasil” por considerar que partindo dessa temática tenho a oportunidade de mediar e “provocar” uma discussão interessante sobre este fato, pois este acontecimento aproximava o poder metropolitano dos colonos, ao tempo que intensificava a chama já gestada da separação política e o desejo de liberdade do Brasil em relação a Portugal.”</p> <p>III. “Contexto histórico e proximidade geográfica. Atuo a partir da relação entre os ideais iluministas, seus desdobramentos nas metrópoles e posteriormente em suas colônias, as quais iniciavam suas lutas de emancipação e trazem desdobramentos ao Brasil. Por outro lado, e concomitantemente as relações Portugal e Brasil, a exploração e as rupturas também são fundamentais, bem como a modernização e as ideias de nação com a chegada da coroa ao Brasil.”</p>

Compreensão da importância das revoltas populares para a Independência do Brasil	2	I. “A vinda da família real para o Brasil representa o coroamento dos ventos de mudanças que estão acontecendo na Europa (o fim do Antigo Regime com as Revoluções Burguesas na Inglaterra e com a Revolução Francesa e projeto napoleônico de poder e expansão da França) e impactando a vida dos colonos na América. Vale notar o aumento dos impostos e do controle colonial português que levaram às revoltas nativistas, à Inconfidência Mineira e à Conjuração Baiana, com endurecimento nas respostas a essas revoltas, principalmente aquelas de caráter mais emancipatório no sentido político e social.”  II. “Início o assunto com a chegada da família real portuguesa e as transformações advindas desse processo. Destaco a abertura de portos, o aumento de impostos, a circulação de obras de intelectuais estrangeiros e a Revolução do Porto para elucidar o quanto esses episódios influenciaram um sentimento separatista - também abordo a influência dos antecedentes, como as Conjurações Mineira e Baiana.”
Total	7	

Fonte: a autora (2025)

Por outro lado, 10 (dez) narrativas não justificaram os motivos de iniciar os conteúdos sobre a Independência do Brasil, não cumprindo com o objetivo da questão ao apresentarem explicações rasas a respeito da vinda da família real ao Brasil e respostas generalistas que apontam para um processo natural de Independência conduzido apenas pela presença da monarquia portuguesa em território brasileiro.

Tais narrativas foram alocadas na categoria “Respostas menos complexas e que se afastam dos fundamentos da História ciência”, sendo 5 (cinco) baianas e 5 (cinco) paranaenses, pois “o processo de Independência sempre contemplou em seu interior vários processos menores, várias independências. Essa pluralidade se referia a diversos projetos, regiões e agentes” (Pimenta, 2022, p. 94).

Dentro dessa categoria, dividimos as narrativas em duas micro categorias. A primeira, “Concepção única sobre o processo de Independência”, é composta por 6 (seis) narrativas e indicam a vinda da família real ao Brasil como um fato isolado e que, sozinho, serviria para justificar historicamente todo o movimento político, econômico e social que culminou na separação e autonomia política do Brasil em relação à Portugal no início do século XIX. Já a segunda, “Respostas genéricas e esvaziadas

de sentido”, é constituída por 4 (quatro) narrativas que não respondem ao questionamento realizado, apontando para um esvaziamento conceitual no que tange a ausência de argumentos históricos que justificassem suas escolhas didático-pedagógicas em sala de aula.

Tabela 2 – Respostas menos complexas e que se afastam dos fundamentos da História ciência

<b>Micro Categorias</b>	<b>Número de docentes</b>	<b>Exemplos de Narrativas</b>
Concepção única sobre o processo de Independência	6	<p>I. “Com a chegada da família real portuguesa, se inicia um sentimento de independência.”</p> <p>II. “A Vinda da Família Real para o Brasil, marca o momento em que Napoleão Bonaparte decretou o Bloqueio Continental, obrigando-os a refugiar na colônia brasileira, onde desencadearam o processo de independência e seus desdobramentos.”</p> <p>III. “Foi com a vinda da família real que se dá inicio ao processo de independencia. O resto é consequencia”</p>
Respostas genéricas e esvaziadas de sentido	4	<p>I. “Tenho utilizado tais argumentos se inicio dado que os alunos geralmente contam com mais informações e isso serve de pontapé inicial para que eles se interessem e participem das discussões. Depois, custumo trazer os outros tópicos que por muitas vezes eles não se lembram muito ou dizem apenas que “já ouviram falar.”</p> <p>II. “Para explicar aos alunos os conceitos e entender as mudanças na dimensão política e social do período”</p> <p>III. “A História linear”</p>
Total	10	

Fonte: a autora (2025)

No tocante às outras alternativas escolhidas pelos(as) docentes quando questionados por qual temática iniciavam a dinamização do conhecimento acerca da Independência do Brasil em sala de aula, foram as alternativas “Inconfidência Mineira” e “Conjuração Baiana” que tiveram menções mais expressivas entre o professorado, respectivamente, 8 (oito) e 5 (cinco) respostas cada.

Dos(as) 8 (oito) docentes que optaram pela Inconfidência Mineira, 5 (cinco) são paranaenses e 3 (três) baianos, isto é, a maioria estão inseridos

em contextos educacionais do estado do Paraná, porém, quando analisamos as escolhas pela Conjuração Baiana o resultado se inverte, a maioria que selecionou essa opção são docentes que partem de realidades escolares do estado da Bahia considerando as 4 (quatro) respostas baianas e uma paranaense.

Diante disso, em uma rápida análise poderíamos inferir que este resultado se dá devido às especificidades culturais e regionais de cada estado e, que em um movimento natural, os(as) docentes da Bahia demonstraram sua preferência pela Conjuração Baiana enquanto docentes do Paraná teriam mais contato com a Inconfidência Mineira.

Todavia, a pesquisadora e professora Maria Auxiliadora Schmidt nos aponta que não podemos desconsiderar as redes de relações em que os acontecimentos são construídos, sendo “importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação” (Schmidt, 2007, p.190).

Desta forma, quando analisamos os documentos que normatizam e norteiam os currículos escolares em ambos estados, compreendemos que este movimento não é simplesmente orgânico, mas que as construções curriculares o influenciam diretamente ao fazerem escolhas didático-pedagógicas e epistemológicas que ampliam determinadas discussões enquanto limitam outras.

Logo, mesmo diante das diretrizes apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em 2017 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC), as diversidades regionais do nosso país acabam refletindo nos currículos estaduais e, por consequência, na prática docente cotidiana em diferentes realidades.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é o normativo estadual da Educação Básica no estado, divido em três volumes o documento contempla a Educação Infantil e Ensino Fundamental no Volume 1, o Ensino Médio Regular, a Educação Integral e a Educação Profissional e Tecnológica no Volume 2, e as Modalidades de Ensino de Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos no Volume 3, este último ainda em fase de elaboração após ter passado por um período de Consulta Pública<sup>3</sup>. Segundo o DCRB,

3 De acordo com o Guia do/a Participante - Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) Etapa Modalidades, a Consulta Pública foi realizada durante o período de 13

Este documento se constitui como a referência curricular do Estado da Bahia, tornando-se essencial para o planejamento curricular das Unidades Escolares estaduais, bem como para a atualização e/ou elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), nos quais deverão ser incorporados aspectos da pluralidade e da diversidade dos Territórios de Identidade do Estado, com as singularidades e identidades locais, elementos constituintes de sentidos e significados para cada região da Bahia e valorização da cultura, da memória e dos saberes do povo baiano, estabelecendo-se como categorias pedagógicas, na medida que potencializam práticas pedagógicas escolares (Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2022, p. 9).

Neste sentido, o documento evidencia a importância de iniciar os conteúdos a respeito da Independência do Brasil com as Conjurações Baiana e Mineira enquanto Rebeliões na América portuguesa, “articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas, especialmente na Bahia, com os motins e levantes na Bahia colonial” (Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2020, p. 441).

Este movimento vai ao encontro de concepções educacionais que defendem que a aprendizagem de determinada disciplina e/ou conteúdo pode ser mais satisfatória quando iniciada pelo tempo/espaço mais próximo do(a) estudante, trazendo luz às perspectivas de uma história local, mas sem deixar de lado as articulações necessárias com os acontecimentos ocorridos nos continentes americano e europeu numa perspectiva mais ampliada e global.

De uma forma mais resumida e teórica-metodologicamente frágil, o estado do Paraná elaborou o “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações”, que juntamente com o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), tornaram-se documentos norteadores voltados às especificidades da Rede Estadual do estado sob a luz da implementação da BNCC, substituindo assim, as Diretrizes Curriculares Estaduais (2008-2019) anteriormente vigente.

Trazendo conceitos mais gerais e transcrições das habilidades da BNCC, ambos os documentos especificam algumas habilidades referenciais paranaenses, evidenciando que um dos principais objetivos de aprendizagem da Independência do Brasil específicos do estado do Paraná é “Analisar e problematizar o processo de independência em diferentes

---

de junho à 12 de julho de 2022 conforme orientação do Ministério da Educação (MEC), voltada às comunidades escolares e à sociedade civil em geral a fim de qualificar o documento e assegurar a transparéncia, legitimidade e participação dos/as interessados/as no processo. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-3/>.

países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas” (Paraná, 2019, p. 29).

Buscando alguma diretriz que tratasse especificamente de conflitos sociais, revoltas populares e lutas que corroboraram para a Independência do Brasil, com o intuito de verificar particularidades sobre a Inconfidência Mineira, opção didática majoritariamente escolhida por professores(as) inseridos(as) em contextos escolares do Paraná, encontramos a habilidade PR. EFO8HI14. d. 8. 20, que aponta a necessidade de “conhecer as constantes lutas pela terra, a cultura e as imposições civilizatórios e culturais dos povos originários e negros locais, regionais nacionais” (Paraná, 2019, p. 29).

Contudo, consideramos que a superficialidade, repetições e generalismos do documento acabaram impossibilitando uma análise mais profunda e alinhada às respostas obtidas por meio dos questionários, sendo possível inferir que devido sua implementação recente, os(as) docentes acabam se baseando nas Diretrizes Curriculares Estaduais de História, documento normativo que ficou em vigência no estado do ano de 2008 à 2019, mais adequado e satisfatório pois embasado em fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos da ciência e pensamento histórico.

Por fim, mencionamos as três escolhas docentes ao tema “Regresso de D. João VI para Portugal”, as duas preferências a temáticas que envolvem as “Independências americanas” e a uma resposta cada para a “Revolução de 1820 no Porto” e para o “Retorno do sistema colonial”, bem como, suas respectivas justificativas na tabela a seguir, cabendo reforçar que a alternativa “Formação dos estados nacionais” não foi escolhida por nenhuma das pessoas participantes da pesquisa.

Tabela 3 – Justificativas apresentadas às alternativas menos escolhidas pelos(as) docentes

<b>Alternativa escolhida</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Justificativas apresentadas</b>
Regresso de D. João VI para Portugal	3	<p>I. “Necessidade de mostrar os motivos pelos quais D. João retornou para Portugal deixando Pedro aqui.”</p> <p>II. “Pois é a partir do retorno de D. João VI que se toma força e vigor a ideia de independência, ideia é essa que já vinha sendo gestada há tempos.”</p> <p>III. “Na verdade a minha opção por trabalhar as temáticas nessa ordem não é histórica e sim didática. acredito que essa ordem facilita o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.”</p>
Independências americanas	2	<p>I. “Ambos os acontecimentos estão interligados, até pq, sofreram influências do que ocorria na Europa, em meados do século XVIII”</p> <p>II. “Bem, esse escolha se dá pelo fato das independências no continente americano ( principalmente no caso dos EUA 1776) servirem como um estímulo a processos como por exemplo a Inconfidência Mineira 1789 e à Conjuração Baiana 1798 que mesmo com seus insucessos serviram como marco “inaugural” para se começar a pensar em tal situação.”</p>
Revolução de 1820 no Porto	1	<p>I. “Geralmente, o professor da Educação Básica costuma organizar seu planejamento de acordo com a sequência de conteúdos sugerido pelo livro didático que os alunos usam. Sendo assim, costumo discutir Inconfidência Mineira e Conjuração Baiana , bem antes de trabalhar com a Independência do Brasil de fato. Ao iniciar a discussão sobre a Independência, iniciamos falando sobre a Revolução do Porto e o retorno de D. João VI a Portugal. Esses episódios marcam o fim do absolutismo português, o que vai refletir diretamente no Brasil. Ao não aceitar a recolonização do Brasil, as elites portuguesas que aqui se encontravam e a grave crise social e econômica vivida pela população em geral, vai fazer com que o desejo de liberdade se aflore ainda mais na Colônia, levando ao processo de Independência.”</p>
Retorno do sistema colonial	1	<p>I. “É importante o aluno conhecer como se deu o sistema colonial no Brasil e suas sequelas.”</p>
Total	7	

**Fonte:** as autoras (2025)

Entre as justificativas citadas, podemos observar que algumas se encontram mais bem situadas na matriz epistemológica da História ao apontarem conceitos de segunda ordem como longevidade histórica, que aparece em “Pois é a partir do retorno de D. João VI que se toma força e vigor a ideia de independência, ideia é essa que já vinha sendo gestada há tempos”, bem como, contextualização histórica, presente nas passagens “Ambos os acontecimentos estão interligados...” e “Bem, esse escolha se dá pelo fato das independências no continente americano ( principalmente no caso dos EUA 1776) servirem como um estímulo a processos como por exemplo a Inconfidência Mineira 1789 e à Conjuração Baiana 1798...”.

Contudo, outras respostas são insuficientes no tocante as premissas da ciência histórica pois apresentam respostas vagas e simplistas, não justificando suas escolhas, como em “Necessidade de mostrar os motivos pelos quais D. João retornou para Portugal deixando Pedro aqui” e “Na verdade a minha opção por trabalhar as temáticas nessa ordem não é histórica e sim didática. acredito que essa ordem facilita o processo de ensino e aprendizagem dos alunos”.

Cabe mencionar que a maioria das respostas dos(as) docentes que optaram por essas alternativas, citam em suas justificativas outras alternativas que estavam disponíveis para escolha na primeira questão, relacionando assim, os diversos acontecimentos históricos que integram o processo de Independência do Brasil.

## Reflexões a partir da pesquisa

Sem desconsiderar as especificidades históricas, regionais, culturais e curriculares dos estados do Paraná e da Bahia, este artigo buscou analisar quais as abordagens que perspectivaram os processos de ensino sobre a Independência do Brasil enquanto conteúdo substantivo da História. De acordo com Peter Lee (2001), os conceitos substantivos são sistematizados pela historiografia e se encontram inseridos nos conteúdos construídos para a dinamização do conhecimento histórico utilizado em sala de aula, à exemplo da Independência do Brasil, contudo, o ensino dos conceitos substantivos deve ser acompanhado por outra categoria de conceitos situados na ciência histórica, isto é, os conceitos de segunda ordem ou metahistóricos, que dizem respeito à natureza da elaboração cognitiva da História enquanto conhecimento científico.

Em outras palavras, o autor salienta que o êxito do ensino de História permeado por uma apropriação cognitiva estudantil satisfatória a partir do desenvolvimento do pensar historicamente seria possível a partir do modelo de progressão da aprendizagem histórica fundamentado na estrutura conceitual da natureza desse conhecimento (Lee, 2001).

Neste sentido, partindo de algumas premissas da Educação Histórica, corroboramos que o ensino sobre a Independência do Brasil, quando do Bicentenário deste evento importante e cercado de diversas narrativas mitológicas, precisa cada vez mais ser acompanhado de conceitos como interpretação, evidência, explicação, longevidade, contextualização e multiperspectividade histórica para reverter a ideia de um acontecimento natural, isolado e conduzido apenas pela elite brasileira.

Compreendendo o currículo como uma construção social, bem como, as fortes relações de poder com o Estado que configuraram o código disciplinar da História no Brasil, podemos afirmar que as concepções eurocêntricas e de uma história linear e oficial ainda ecoam no ensino de História nas salas de aula, nos livros didáticos e nas práticas docentes do Paraná à Bahia, em especial, em relação ao ensino do processo de Independência.

A memória da independência do Brasil foi consagrada por uma historiografia oitocentista, baseada no paradigma historicista de Leopold von Ranke, que priorizou a história dos “grandes homens” e suas ações para construir o novo Estado nacional. Tal história oficial ainda tem forte ressonância no ensino de história escolar atual, embasado na ilusão de que a escola e os livros didáticos são portadores de uma narrativa exclusiva na formatação da consciência histórica da comunidade escolar. A BNCC ratifica esse intento ao priorizar eventos “importantes” da história a partir de uma cronologia quadripartite. Ainda que intente uma “visão global”, em que a independência é tomada como um processo, as escolhas de sequência didática e contextualização não explicitam essa perspectiva, realçando um tempo ditado pelos “fatos vindos de Portugal” (Cirino, 2023, p. 45-46).

Buscando romper com a lógica oitocentista em uma tentativa de inserir diferentes atores sociais nas narrativas históricas sobre a Independência, como as mulheres e populações negras e indígenas, é que as Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 vêm disputando espaço entre as páginas da nossa História no presente a fim de evidenciar que o conhecimento histórico está em constante construção e que não pode ser entendido como algo acabado e congelado no passado.

Nessa perspectiva, a cultura histórica escolar demonstrada pelas narrativas docentes apontam para o longo caminho que nós, professores(as) e pesquisadores(as) da disciplina História, precisamos percorrer no que tange temas importantes para a reformulação de uma consciência histórica conectada às demandas sociais cotidianas.

## Referências

BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de História no Brasil. In. CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (orgs). **Ensino de História e Memória Coletiva**. São Paulo: ARTMED. 2007 (parte I, Memória e história. Que história ensinar? p. 33-88).

CIRINO, Raissa Gabrielle Vieira. As temporalidades da Independência do Brasil: narrativas dos livros didáticos para a educação histórica.

**Outros Tempos**, vol. 20, n. 35, 2023, p. 26-51. Disponível em: [https://outrostempos.uema.br/index.php/outros\\_tempos\\_uema/article/view/1026](https://outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/1026). Acesso em: 22 fev. 2025.

GAMA, Eloá Lamin da. “**Tudo que eu achava que era uma coisa, na verdade era algo muito mais complexo**”: o ensino de História, a Lei 10.639/03 e a formação do pensamento histórico de jovens estudantes. Ponta Grossa-PR: Atena, 2023. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/tudo-que-eu-achava-que-era-uma-coisa-na-verdade-era-algo-muito-mais-complexo-o-ensino-de-historia-a-lei-10-639-03-e-a-formacao-do-pensamento-historico-de-jovens-estudantes>. Acesso em: 20 fev. 2025.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p.13-27.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Curriculum da Rede Estadual Paranaense – CREP – História**, EF. Curitiba: SEED, 2019.

PIMENTA, João Paulo. **Independência do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2022.

RIBEIRO, Gladys Sabina. **A liberdade em construção**: identidade

nacional e conflitos antilusitanos no Primeiro Reinado. 1997. 2v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1584630>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA.

**Documento curricular referencial da Bahia para Educação**

**Infantil e Ensino Fundamental** (v. 1). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA.

**Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio**

(v. 2). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: [http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento\\_curricular\\_da\\_etapa\\_do\\_ensino\\_medio\\_29-03\\_.pdf](http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf). Acesso em: 20 mar. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In:

MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.)

**Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

## Capítulo 3

# A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL EM IMAGENS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O BICENTENÁRIO A PARTIR DA CULTURA HISTÓRICA

Giovana Maria Carvalho Martins<sup>1</sup>

Este texto traz parte das discussões realizadas no âmbito do grupo de pesquisa “História e Ensino”, da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Prof. Dra. Marlene Rosa Cainelli, durante o ano de 2022, em que desenvolvemos, em razão do bicentenário da Independência do Brasil, um questionário que foi aplicado a alunos de cursos de graduação em História e a professores de História em atuação. O questionário consistiu em 10 perguntas, todas dissertativas, e buscou verificar de que maneira estes professores entendem e ensinam sobre a Independência do Brasil no marco de 200 anos de sua proclamação. Este artigo se debruçará sobre as respostas dadas pelos professores à questão número 3, que traz duas imagens: *Proclamação da Independência*, de François-René Moreaux (1844) e *Independência ou morte*, de Pedro Américo (1888) e pede que os professores argumentem sobre as narrativas apresentadas sobre a Independência nas imagens e de que maneira eles trabalhariam com elas em sala de aula. A partir desta questão, abordamos o uso de imagens no ensino de História e analisamos as respostas dos professores à luz das discussões da Educação Histórica, considerando o que defende Jörn Rüsen (Rüsen, 2007; 2014) sobre a cultura histórica, entendendo que as imagens fazem parte da cultura de alunos e professores e contribuem para moldar a forma como estes ensinam e aprendem História.

O questionário foi respondido de forma anônima. Ele foi elaborado através da plataforma *Google Forms*, porém alguns professores responderam de forma impressa, e as respostas foram submetidas ao *Forms* posteriormente. O questionário continha perguntas que objetivavam

<sup>1</sup> Doutora em Educação (2025) pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação e Graduada em História pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia pela UNINTER. Professora da Educação Básica do Município de Londrina. Contato: giovana.mcmartins@gmail.com

traçar o perfil profissional dos professores e graduandos (perguntando, por exemplo, sobre sua formação, quanto tempo de atuação em sala de aula, entre outras), bem como questões abertas formuladas para buscar compreender como esses profissionais entendem a Independência do Brasil e, sobretudo, como ensinam para seus alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este texto pretende debruçar-se sobre as respostas para a pergunta de número 3, que estava exposta da seguinte forma:

“Nas imagens abaixo temos duas representações do evento da independência do Brasil em quadros. Argumente sobre as narrativas apresentadas sobre a Independência nas imagens. Como você trabalharia com os quadros”. Após, seguiam duas imagens. A primeira, o quadro “Independência ou Morte”, de Pedro Américo, produzido em 1888. A segunda, o quadro “Proclamação da Independência”, de François-René Moreaux, de 1844.

“Independência ou Morte” – Pedro Américo (1888)



Fonte: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/palacio-itamaraty/patrimonio-historico/independencia-ou-morte-grito-do-ipiranga-estudo>

“Proclamação da Independência” - François-René Moreaux (1844)



Fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/independencia-do-brasil-por-moreaux/>

A análise das respostas dos participantes foi conduzida com base na Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*), uma abordagem qualitativa que visa construir teorias a partir da interpretação dos dados coletados. A partir dos dados, constroem-se as categorias para abranger as questões, ao invés de ter categorias pré-estabelecidas e manter os dados “engessados”. Esta teoria permite que o pesquisador revisite os dados quantas vezes forem necessárias, num movimento cílico de pesquisa. Desenvolvida por Barney Glaser e Anselm Strauss, essa metodologia envolve então um ciclo contínuo de coleta, organização e exame crítico das informações, permitindo a identificação de padrões e a criação de categorias analíticas. Durante esse processo, portanto, as categorias são constantemente ajustadas e conectadas, resultando em uma teoria que emerge diretamente das evidências observadas (Charmaz, 2009).

## Bicentenário da Independência e cultura histórica

A Independência do Brasil, conforme destaca Lilia Schwarcz (2022), caracteriza-se por sua complexidade e contradições, especialmente quando comparada aos processos independentistas latino-americanos. Diferentemente de outras nações que emergiram como repúblicas, o

Brasil consolidou sua autonomia política sob a forma de uma monarquia, mantendo estruturas sociais e econômicas anteriores. Essa peculiaridade impactou não apenas a construção do Estado nacional, mas também a maneira como esse evento foi representado e memorizado ao longo do tempo.

Nesse sentido, um elemento central na formação da memória histórica da Independência é a tela “Independência ou Morte”, de Pedro Américo, concluída em 1888, mais de seis décadas após os eventos de 1822. A obra, encomendada durante o reinado de Dom Pedro II, consolidou-se como a representação visual hegemônica desse momento histórico, ainda que sua composição esteja distante de uma documentação factual. A necessidade de um ato simbólico para perpetuar a narrativa da Independência reforça a construção de uma memória oficializada, muitas vezes dissociada das complexas dinâmicas sociais e políticas do período. De acordo com Schwarcz (2002, p. 15)

[...] vale destacar como a recepção futura do 7 de setembro guardou uma pintura, criada muitos anos depois do evento de 1822, como uma espécie de testemunho, um documento visual do ato de separação com a metrópole. Trata-se da tela de Pedro Américo chamada Independência ou morte, entregue ao Estado brasileiro apenas em 1888: um ano antes da Proclamação da República.

A análise da produção e circulação de ambas as imagens escolhidas para realizar a pesquisa busca compreender como a cultura histórica se estrutura, bem como a formação das representações que ainda hoje influenciam o ensino de História. A investigação aqui apresentada busca problematizar esse fenômeno, discutindo a recepção das imagens da Independência no ensino e suas implicações na formação da consciência histórica dos alunos.

A cultura, de acordo com Jörn Rüsen (2007, p. 121) é “o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática”, de maneira que aquilo que é histórico tem um lugar próprio no quadro cultural em que estamos inseridos em nossa vida prática. Ela é, ainda, mais do que a ciência da história, abarcando outros aspectos além da historiografia. Portanto, “nada mais é [...] do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo [...]” (Rüsen, 2007, p. 121).

Assim, segundo Rüsen (2009), a cultura histórica é o resumo da universidade, do museu, da escola e das instituições culturais como

conjunto de lugares da memória coletiva, “[...] e integra as funções do ensino, do entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de memorias, na unidade global da memória histórica”. (Rüsen, 2009, p. 03, tradução nossa).

Assim, as fontes históricas inserem-se na cultura histórica por fazerem parte do cotidiano dos alunos no ensino de História. Silva (2010, p. 175) pontua que elas “[...] são representações do mundo elaboradas pelos seus autores dentro de suas condições de produção, do contexto histórico no qual estão inseridos, das ideologias que possuem e das posições institucionais que assumem”.

O ensino de História utilizando imagens em sala de aula não é novidade, mesmo nas abordagens mais tradicionais. A questão é de que maneira estas imagens são trabalhadas com os alunos e com qual função se são usadas para levar à reflexão e confronto com outros documentos em outros suportes ou apenas como ilustração.

## A pesquisa

Ao todo, 45 participantes responderam às perguntas. Com isto, separamos as respostas em 5 categorias, baseando-nos na ideia central da resposta, de como o professor trabalharia com as imagens em sala de aula: categoria 1: foco nos personagens; categoria 2: imagens produzidas a posteriori/contexto de produção; categoria 3: fabricação da História; categoria 4: multiperspectividade; categoria 5: outros. Não temos a intenção de fazer um julgamento de valor das categorias, e sim problematizar como os professores trabalhariam a temática dentro destas categorias que foram criadas com base em suas respostas. É importante ressaltar que as respostas foram transcrevidas tal e qual estão nos questionários, buscando manter as particularidades do texto de cada participante.

Na categoria 1: foco nos personagens, há 13 respostas. Os professores que foram alocados aqui afirmaram que o foco de seu trabalho seria nos personagens, falando sobre quem está retratado no quadro e como é esta representação. Alguns professores se limitaram a dizer que trabalhariam perguntando “Quem eram as pessoas representadas na tela. Qual a classe social que pertencia” (Professora, 51 anos, atuando desde 1999, mora na Bahia). Outros, colocaram que na primeira imagem, abordariam a “Ausência de participação popular (povo à margem”, enquanto na segunda, falariam sobre “Ativismo popular” (professor, 53 anos, atuando desde 1990,

morador da Bahia). As respostas alocadas nesta categoria apresentam como característica definidora a falta de uma problematização, pois, conforme abordado no início desta discussão, os documentos mostram que não houve participação popular no momento da Independência, de maneira que seria necessário falar com os alunos sobre as intenções que estão representadas nos quadros, e não apenas comparar a presença ou ausência do povo nas imagens.

Algumas respostas que se enquadram nesta categoria 1 falam da necessidade desta problematização, porém enquadram-se nela por seu discurso estar centrado nos personagens em questão, como no exemplo a seguir: “Tentaria desconstruir a representação da independência como um ato heróico, centrado na figura de D. Pedro” e “Discutir a participação popular no processo de Independência e o controle da elite brasileira na condução e desdobramentos deste processo” (professora, 47 anos, atuando desde 2000, moradora da Bahia).

Uma resposta que se destaca dentro desta categoria é a seguinte:

Apresentaria um quadro por vez. Fariámos a análise de cada um, observando os personagens neles representados e discutiríamos, sobre a forma como cada artista apresenta o fato histórico. Por fim, proporia uma atividade de comparação entre os dois quadros, observando alguns itens, como por exemplo, em que são semelhantes, em que são diferentes, possíveis motivações que levaram a fazer a pintura, protagonismo de D. Pedro, participação do povo etc (Professora, 52 anos, atuando desde 1989, moradora da Bahia)

É interessante observar que a professora partiu da comparação entre as fontes para estruturar a sua aula, um recurso que não foi abordado de maneira explícita por muitos professores, apesar de ser muito costumeiro nas aulas de História e de muito valor quando trabalhamos com imagens, sobretudo em temáticas tão controversas como a Independência do Brasil.

Na categoria 2: Imagens produzidas a posteriori/contexto de produção, há 11 respostas. Estão enquadrados nesta categoria os textos que destacam o fato de as imagens terem sido produzidas após a Independência do Brasil, sublinhando a necessidade de pensar o contexto em que foram produzidos juntamente com os alunos. Aqui, destacam-se algumas narrativas, como por exemplo

“- O quadro de Pedro Américo foi uma produção realizada muitos anos depois da Independência sem nenhuma conexão com a veracidade dos fatos, encomendado por D. Pedro II, enaltecedo a figura de D. Pedro I como o Herói da Independência. \_ O quadro de Moreaux, menos

conhecido, mas também apresenta D. Pedro I no centro, como herói. Os dois quadros representam uma ideação da Independência a partir da visão dos vencedores. (Professor, 54 anos, atuando desde 1990, morador do Paraná).

Este professor pondera a falta de “conexão com a veracidade dos fatos”, e que o quadro de Pedro Américo foi encomendado pelo filho de D. Pedro I para enaltecer os feitos do pai, colocando-o como “Herói da Independência”. Também é essencial sublinhar a fala do professor que afirma que “Os dois quadros representam uma ideação da Independência a partir da visão dos vencedores”. No ensino de História, a narrativa dos vencedores costuma prevalecer, e cabe ao professor remar contra a maré e apresentar aos alunos as diferentes narrativas e perspectivas que compõem um ensino de História multiperspectivado e que leve os alunos a questionar e refletir sobre múltiplas interpretações históricas. Destacamos que, para enriquecer o trabalho com esta perspectiva, os professores poderiam incluir outros documentos (produzidos à época da Independência) para confrontá-los com as representações imagéticas produzidas a posteriori que estão sendo trabalhadas.

Outra narrativa que pode ser trazida à baila é a seguinte: “Mostraria que esse quadro foi produzido posteriormente e que muitos dos elementos presentes na cena não são reais” (sobre o quadro de Pedro Américo) e “Destacaria que não houve presença do povo nesse evento e que as pessoas mostradas não apresentam características físicas do povo brasileiro” (sobre o quadro de François-René Moreaux) (professora, 50 anos, atuando desde 1991, moradora da Bahia). É interessante ressaltar esta observação feita pela professora, de que as pessoas retratadas não apresentam características físicas do povo brasileiro, que é marcadamente um povo miscigenado e com grande diversidade cultural, enquanto a obra de François-René Moreaux retrata majoritariamente um povo branco aclamando D. Pedro I.

Tivemos também a narrativa de uma professora de 39 anos que afirmou o seguinte sobre a primeira imagem: “Proporcionaria momentos de reflexão quanto aos fatos abordados na tela e quanto as narrativas reais que não foram registradas, para valorizar a monarquia vigente no momento” e, sobre a segunda,

O pintor realizou a pintura em um momento distante dos acontecimentos dos fatos e por isso atribuiu uma visão particular. Destacou o momento do Grito da independência, como algo que deveria ser festejado, comemorado por todos, independente das condições sociais, políticas e econômicas daquela época. Assim, ofereceria os alunos analisar as

diferenças entre a tela 1 e 2, destacando o porquê das alterações, quais seriam os maiores beneficiados etc. O momento seria de socialização. (Professora, 39 anos, atuando desde 2005, moradora da Bahia)

Nesta narrativa, ela destaca as “narrativas reais que não foram registradas”, e cabe também ao professor problematizar esta questão em sala de aula. A quem pertencem estas narrativas silenciadas? Quais as intenções da elite ao silenciar estas narrativas? De que maneira isto está expresso na valorização do quadro enquanto fonte principal na divulgação e estudo desta temática em detrimento de outras fontes escritas? Schwarcz (2022) fala sobre “quando uma tela vale mais que um documento”, afirmando que

Nos versos do Hino Nacional Brasileiro entoa-se o tão conhecido “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas/ De um povo heroico o brado retumbante/ O sol da liberdade, em raios fulgidos/ brilhou no céu da pátria nesse instante”. [...] Não é difícil transformar em imagens a letra do compositor e associá-la ao quadro Independência ou morte! de Pedro Américo, pintado em 1888, em que d. Pedro, montado a cavalo e de espada em punho, dá o “grito” de liberdade às margens do Ipiranga, em São Paulo. (Schwarcz, 2022, p. 29-30).

Desta maneira, a imagem de Pedro Américo figura como a representação mais conhecida da Independência do Brasil, e continua a ser divulgada e reproduzida através dos livros didáticos e das aulas de História. Cabe ao professor novamente refletir com seus alunos sobre estas questões, alertando para o perigo de narrativas únicas nos temas históricos.

Na categoria 3: fabricação da História, temos 10 respostas. De acordo com Lilia Schwarcz (2022):

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 compõe 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”, para usarmos a expressão de Evaldo Cabral de Melo, que chamou a atenção para o processo paralelo, e com certeza mais radical, que ocorria em Pernambuco, sobretudo a partir da revolução de 1817 (Schwarcz, 2022, p. 30).

Jurandyr Malerba (2022) também discorre sobre esta questão da fabricação da História, deste mito da Independência. Segundo este autor,

O “7 de setembro” foi uma construção das classes dirigentes no século XIX, que a estabeleceram como um mito de fundação da nação. Poderia ter sido qualquer outra, mas escolheram essa data, a reação do príncipe às notícias vindas de Lisboa, quando de sua viagem a São Paulo, que teria gritado “independência ou morte” às margens do rio Ipiranga, como ficou imortalizado na tela de Pedro Américo, de 1888. (Malerba, 2022, p. 268).

Com isto, as respostas alocadas nesta categoria trazem seu foco na discussão, com os alunos, deste caráter de invenção e idealização da História através de ambas as pinturas apresentadas. Aqui, trazemos a narrativa da professora de 20 anos, concluinte do curso de História, que pontua

[...] Em ambos os quadros há uma apresentação falha e históricamente sabe-se que apesar de ter sido um momento importante, deve ser mostrado com veracidade, no entanto, para manter a “magia da História” ou o “heroísmo” talvez, de Dom Pedro, há a disseminação através de uma imagem meramente ilustrativa do momento histórico pintado com tantas pessoas, sendo que, na verdade não havia ninguém. (Professora, 20 anos, concluinte, moradora do Paraná)

Ressalta-se a fala da professora sobre a necessidade de “manter a magia da História”, ou o “heroísmo” de D. Pedro I, que é justamente o motivo de o quadro ter sido encomendado posteriormente. A esta fala, podemos acrescentar a narrativa de um professor de 46 anos, atuando desde 2002, que coloca, sobre o primeiro quadro:

Acho importante fazer uma discussão que a obra foi feita 66 anos após a independência, que ela na verdade é como o artista tentou fabricar determinado momento e dar um ar de grandiosidade e magnitude a ato tão importante. Mas é de suma importância desconstruir e mostrar que as coisas não foram desse modo. Sendo assim levar o aluno a essa reflexão sobre a “fabricação” da História. (Professor, 46 anos, atuando desde 2002, morador do Paraná).

E continua, afirmando sobre a obra de François-René Moreaux:

Nessa obra é importante levar o aluno a refletir sobre a ideia de aproximação da monarquia junto às camadas mais populares, o ano da obra nos leva a esse pensar. D. Pedro II havia subido ao trono 4 anos antes e ainda o Brasil passava por um momento de pacificação devido às rebeliões ocorridas no Período Regencial. Então essa obra pode ser observada hoje como forma dessa aproximação com as classes populares. (Professor, 46 anos, atuando desde 2002, morador do Paraná).

Sobre o quadro Independência ou Morte, Danilo Albergaria (2022) coloca que

De acordo com os historiadores, seu autor, Pedro Américo de Figueiredo e Melo (1843-1905), um dos mais famosos pintores brasileiros do final do século XIX, não o concebeu como tentativa de representação fidedigna do ato, nem como fantasia desvinculada da realidade. [...] A pintura expressa não só uma intensa pesquisa sobre a história e a cultura brasileiras, mas também uma marcante influência europeia, examinada pela historiadora Michelli Scapol Monteiro. “As citações eram uma forma de o artista mostrar erudição e conhecimento de seus predecessores e contemporâneos”, diz ela. “Serviam para mostrar deferência a pinturas que inspiraram a composição de uma tela.” Geralmente, citações são gestos de personagens, detalhes ou a disposição dos elementos de uma cena muito semelhantes aos das obras inspiradoras. Eram até mesmo esperadas e valorizadas, por mostrarem a capacidade de um artista de adaptar um elemento prévio a um novo contexto. (Albergaria, 2022).

Com isto, podemos refletir sobre as aproximações estéticas e visuais dos quadros com outras obras famosas, e também sobre a intencionalidade de Pedro Américo. É essencial discutir em sala de aula sobre isto, pois a composição do quadro não foi feita de maneira ingênua, sendo carregada de significado e simbolismo. Danilo Albergaria (2022) continua dizendo que Pedro Américo sofreu acusações de plágio, “[...] especialmente em comparação com o quadro 1807, Friedland, do francês Jean-Louis-Ernest Meissonier (1815-1891), que retrata uma vitória militar de Napoleão Bonaparte (1769-1821)”. (ALBERGARIA, 2022). Sendo assim, o contexto de produção do quadro é essencial para compreendê-lo e refletir sobre o peso que tem e teve na construção de um mito que perdura até hoje. Abaixo, o quadro *Friedland*, de Jean-Louis-Ernest Meisonier para comparação com o de Pedro Américo.



Sobre este quadro, Albergaria (2022) afirma: “com a mesma disposição de personagens, o 1807, Friedland, de Jean-Louis-Ernest Meissonier, pode ter sido o modelo geral de composição para o Independência ou Morte!” (Albergaria, 2022).

Na categoria 4: multiperspectividade, há 7 respostas. Esta categoria abrange as narrativas que priorizaram a questão da multiperspectividade, da possibilidade de existência de múltiplas narrativas para abordar a Independência do Brasil em sala de aula. Um professor pontuou:

A primeira imagem passa a ideia de que a independência do Brasil aconteceu “do nada” sem o envolvimento do povo, já que assiste essa movimentação sem entender ao certo o que se passa. Na segunda imagem a população é representada de forma participativa, como se soubessem o que está acontecendo. Trabalhar ambas as imagens é lidar com perspectivas diferentes, devem ser usadas como forma de análise e interpretação junto aos fatos históricos conhecidos. (Professor, 22 anos, concluinte, morador do Paraná)

Destacamos o final desta narrativa, em que o professor afirma que “trabalhar ambas as imagens é lidar com perspectivas diferentes”, sublinhando que estas devem ser usadas na interpretação dos fatos históricos. Éder Souza (2013) pontua que

[...] para entender a multiperspectividade, é importante saber analisar a perspectividade que um determinado discurso histórico pode representar. Isso significa mais do que dizer que várias versões da história são possíveis, pois os pontos de vista são inerentes à existência de sujeitos diferentes que analisam a história de forma distinta. A perspectividade se revela na articulação entre intencionalidade e objetividade. (Souza, 2013, p. 216-217)

Outra resposta nesta categoria é de uma professora graduanda que coloca:

ambos os quadros são possíveis de serem trabalhados de formas reflexivas e problematizadoras. [...] É interessante que muitas fontes contam diferentemente como aconteceu esse evento. Conseguimos tecer fios sobre os quadros pensando porque representavam dessa forma? Eles tinham intuito de mostrar que a população estava reunida para esse momento, como se não houvesse conflitos para essa independência. (Professora, 20 anos, concluinte, moradora do Paraná)

Já a categoria 5, nomeada “outros”, abarcou 4 respostas que estão “fora da curva”. São respostas que não se enquadram nas categorias anteriores. Um dos professores usou o questionário para expressar seu

descontentamento com a questão da independência. Ao falar sobre as imagens, afirmou:

Vendo a reportagem <https://ensinarhistoria.com.br/o-grito-do-ipiranga-uma-fraude/> realmente muito interessante ver como houve uma “fraude” na pintura. Aliás, muitas coisas no Brasil desde seu inicio é fraude.

A primeira imagem é uma FRAUDE, como muitas coisas no Brasil. A segunda imagem uma interpretação que tenta envolver o povo, para dar uma significação populista. Mas nenhuma das duas imagens de fato retratam a realidade de como de fato aconteceu. (Professor, 51 anos, atuando desde 1997, morador do Paraná)

Esta fala do professor evidencia uma visão crítica sobre como a Independência do Brasil é ensinada, especialmente no que diz respeito às imagens e narrativas que circulam nos materiais didáticos. Ao chamar a pintura do “Grito do Ipiranga” de “fraude”, ele questiona a construção de uma memória histórica que pouco dialoga com os fatos e reforça representações idealizadas. Além disso, sua insatisfação com as “fraudes” presentes na história do país sugere uma percepção de que os acontecimentos foram moldados por interesses específicos, muitas vezes omitindo a participação popular e os conflitos envolvidos no processo de independência. Esse tipo de posicionamento evidencia a necessidade de um ensino de História que vá além das versões oficiais, incentivando uma análise crítica das fontes e das narrativas.

## Conclusão

A análise das representações iconográficas da Independência do Brasil evidencia o papel central das imagens na construção das memórias e narrativas históricas. A investigação realizada por meio do questionário aplicado a professores e graduandos de História permitiu compreender diferentes abordagens pedagógicas em relação ao uso dessas representações pictóricas em sala de aula. Os resultados revelaram uma diversidade de perspectivas, desde a análise centrada nos personagens retratados até discussões mais críticas sobre a fabricação da história e a multiperspectividade.

A categorização das respostas permitiu observar que parte dos docentes foca na identificação dos personagens retratados, enquanto outros ressaltam a necessidade de problematizar a produção tardia das pinturas e suas funções políticas e ideológicas. A discussão sobre a

multiperspectividade, embora menos frequente, mostrou-se essencial para um ensino de História que valorize o debate e a reflexão sobre as diversas interpretações dos eventos históricos. Ademais, percebe-se que a imagem de Pedro Américo continua a ser amplamente utilizada como referência visual da Independência, reforçando a necessidade de incluir outras fontes e discursos para uma compreensão mais ampla do período.

Considerando as discussões teóricas de autores como Rüsen (2007, 2014) e Schwarcz (2022), torna-se evidente a importância de desenvolver estratégias pedagógicas que incentivem uma leitura crítica das imagens históricas. A educação histórica deve ir além da simples transmissão de informação e buscar formar sujeitos capazes de interpretar e questionar os discursos visuais que moldam suas percepções sobre o passado. Dessa forma, as imagens da Independência não devem ser vistas como meros registros ilustrativos, mas como documentos históricos que refletem intencionalidades específicas e necessitam de constante problematização.

Em suma, este estudo contribui para a compreensão do uso de imagens no ensino de História e reforça a necessidade de abordagens que considerem a cultura histórica e a multiperspectividade. Ao problematizar a relação entre memória, ensino e fontes imagéticas, evidenciamos a importância de fomentar uma educação histórica que permita aos estudantes não apenas reconhecer os discursos hegemônicos, mas também construir interpretações críticas e contextualizadas sobre o passado.

## Referências

- ALBERGARIA, Danilo. As raízes do quadro Independência ou morte!. Revista Pesquisa Fapesp, edição 318, 2022. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/as-raizes-do-quadro-independencia-ou-morte-2/>. Acesso: 11 set. 2023.
- CHARMAZ, Kathy. **A Construção da Teoria Fundamentada:** guia prático para análise qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MALERBA, Jurandir. **Almanaque do Brasil nos tempos da Independência.** São Paulo: Ática, 2022.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva:** teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O sequestro da Independência. **Revista USP**, São Paulo, n. 133, p. 13-32, abril/maio/junho 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/199281/183340>. Acesso: 15 ago. 2023.

SILVA, E. O. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **Saeculum: Revista de História**, n. 22, p. 173-188, jan.-jun. 2010.

SOUZA, Éder Cristiano de. Intencionalidade, objetividade e multiperspectividade: contribuições para a investigação da aprendizagem histórica dos jovens a partir dos filmes-históricos. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 193-219, jul./dez. 2013.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (org). O Saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

## Capítulo 4

# INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: OS PROFESSORES DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DOURADA DE UMA NARRATIVA E OS DESAFIOS DE UMA NARRATIVA CRÍTICA

Juliana Aparecida Paulino Martins<sup>1</sup>

## Introdução

O bicentenário da Independência (2022) reacendeu debates públicos sobre quais narrativas merecem ser celebradas, expondo tensões entre memória oficial e histórias marginalizadas: Será que celebramos bem a independência? Verdade que esse é um fato cheio de construções e mitos que impactam na abordagem dos professores de História em suas aulas. A partir disso, pensamos então em quais narrativas os professores lançam mão e em quais concepções historiográficas se apoiam.

Segundo Lilia Schwarcz (2022), as comemorações da Independência sempre estiveram marcadas por intencionalidades políticas. O sesquicentenário, celebrado sob a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), reforçou a imagem de D. Pedro I por meio da ampla divulgação do quadro *Independência ou Morte*, de Pedro Américo. A pintura, produzida anos após o evento como um presente do filho ao pai foi posteriormente ressignificada no contexto da Proclamação da República para exaltar a monarquia em um momento de crise. O próprio 7 de setembro como marco inaugural do Brasil independente foi uma construção narrativa que atendeu aos interesses das elites no poder, apagando uma série de eventos anteriores que compuseram um processo de Independência muito mais longo e complexo do que o célebre “Grito do Ipiranga”.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). Contato: juliana.aparecida@uel.br

Nesse contexto, a estruturação das narrativas históricas teve como objetivo legitimar a monarquia e o domínio das elites, ocultando a participação de grupos populares e reforçando uma identidade nacional eurocentrada, forjada ao longo do século XIX. Como argumenta Jurandir Malerba (2005), a historiografia da Independência passou por reinterpretações ao longo do tempo, mas persistem leituras que minimizam rupturas e enfatizam a continuidade das estruturas de poder. O processo de Independência resultou menos de uma revolução popular e mais de um jogo de interesses e negociações políticas da elite, mantendo o status quo socioeconômico.

Ainda de acordo com Malerba (2005), é fundamental problematizar a forma como a Independência do Brasil tem sido narrada na historiografia. A predominância de fontes oficiais e discursos do Estado tende a perpetuar uma visão positivista e tradicional da história, deixando de lado questões substantivas como as disputas políticas, sociais e culturais que caracterizaram o período. Assim, ao analisar as narrativas docentes sobre a Independência, buscamos compreender como esses professores dialogam com a historiografia crítica e se distanciam das versões tradicionais que reforçam mitos e silenciamentos. Afinal, a maneira como a história oficial é construída tem implicações diretas na formação da memória nacional e na percepção dos projetos políticos que moldaram e ainda influenciam a formação da identidade.

Jörn Rüsen (2010) define consciência histórica como operações mentais que permitem aos homens interpretar experiências temporais de seu contexto e de si mesmos, isso de modo que possam orientar sua vida prática. A consciência histórica direciona para orientar questões no presente. Para que isso se efetive, é necessário compreender a realidade e seus significados, e, nesse processo a aprendizagem é que incorpora essas experiências no tempo por meio de narrativa. Apresenta quatro tipos dessa consciência: tradicional, exemplar, crítica e genética. Essa tipologia é uma forma de ferramenta para trabalhos, contribuindo para pensar sobre a ligação das pessoas com a História.

Mais que uma ferramenta analítica, as contribuições constituem uma orientação para desnaturalizar narrativas, estimulando a percepção de que a História é um campo de disputas simbólicas. Portanto, é possível refletir como as narrativas históricas operam na sofisticação da consciência histórica e no campo da História.

Rüsen (2010) propõe também uma tipologia das narrativas: tradicional, exemplar, crítica e genética. Essa concepção pode auxiliar na análise da forma como a Independência tem sido representada. A predominância de narrativas tradicionais e exemplares reforça mitos fundadores, como o protagonismo exclusivo de D. Pedro I e a ausência de conflitos, dificultando a compreensão da Independência como um processo histórico complexo. Em contrapartida, a adoção de narrativas críticas e genéticas possibilita uma abordagem mais sofisticada, que questiona versões consagradas e evidencia os múltiplos agentes históricos envolvidos. Assim, este texto busca compreender como os professores de História articulam suas narrativas sobre a Independência do Brasil e quais concepções historiográficas fundamentam suas escolhas, considerando as contribuições da Educação Histórica e das categorias narrativas.

## **Independência: uma construção narrativa**

De acordo com Rüsen (2010), a questão de pensar a narrativa é muitas vezes negligenciada pela História, que deixa essa preocupação para a Literatura e Filosofia, com receio de colocar em xeque a racionalidade do campo histórico. Para o autor, a narrativa é um processo de constituição de sentido da experiência do tempo. Uma narrativa está ligada ao ambiente de memória, ela organiza as três dimensões do tempo e constitui identidades. Sua função geral é orientar a vida prática no tempo.

Considerando essa perspectiva, analisamos as versões e construções seletivas da Independência do Brasil. Reflexões acerca desse tema foram debatidas no grupo de pesquisa “História e Ensino de História”, coordenado pela Profa. Drª. Marlene Rosa Cainelli, que formularam a motivação para a investigação de como os professores de História abordam a independência do Brasil em suas aulas. Como instrumento para coleta de dados, foi utilizado um questionário em formato *Google forms*, enviado por e-mail aos professores. Os apontamentos expostos nesse parágrafo servem para pensar sobre as abordagens consideradas problematizadoras em relação à independência do Brasil. Afinal, o que se pode considerar como uma narrativa problematizadora acerca do fato?

Observamos por um panorama mais amplo que o ensino de História enfrenta inúmeras problemáticas, das quais podemos salientar alguns desafios para o professor: o relato de uma extensa carga horária semanal, soma-se a entraves na formação inicial e continuada dos

professores. Portanto, o desafio do ensino de História, que precisa ser pensado cuidadosamente, é priorizar a busca pela interdisciplinaridade e contextualização, perspectivando a construção de um ensino significativo articulado com a realidade.

A análise apresentada é resultado de uma catalogação de dados qualitativos em que perspectivamos aproximações com as contribuições de Schwarcz (2022). Teoricamente, pensamos nos contributos de Rüsen (2010) em relação à narrativa. Assim, buscamos uma análise dos dados e uma aproximação teórica com o conceito do campo da Educação Histórica, e inferimos também que as construções narrativas dos professores refletem parte de como trabalham com os estudantes e o tema.

Nesse artigo, delimita-se a reflexão à pergunta 4, que apresentava o seguinte comando aos professores: “Faça uma narrativa histórica sobre a independência do Brasil utilizando, entre os temas a seguir, aquele (s) que você considera mais pertinente (s)”. Os temas eram: liberdade, indignação, nação, identidade, soberania popular, igualdade, enganação, fraude, permanência, continuidade, ruptura e privilégios. Para uma organização e garantia de anonimato, nomeamos os professores com P1, P2 e assim sequencialmente, e apresentamos narrativas que evidenciam os principais pontos e articulações do escopo teórico analisado.

Analisando as respostas dos professores, chama a atenção o reconhecimento da necessidade de problematizar a construção das narrativas simplistas e “positivistas” da Independência. Os professores justificam em suas narrativas apresentando um movimento de questionar a construção de arranjos do 7 de setembro que atendiam aos interesses das elites e à estruturação de seu poder no processo de Independência que não representou mudanças. Nesse sentido, emerge uma categoria problematizadora nas justificativas dos professores que assinalaram o termo privilégios que pontuaram:

A independência do Brasil manteve os privilégios nas mãos do imperador D. Pedro e do grupo que hegemonizava o poder político e econômico, perpetuando a exclusão de índios, mulheres, pobres e negros. Isso é evidenciado na negação à cidadania a esses grupos que continuarão alijados da posse da terra, das riquezas, da participação política e, no caso de grande parte dos negros, da liberdade, visto que a escravidão não foi abolida. P1

Privilégios, permanências e tentativas de rupturas, este tem sido o motor da História, tomando de empréstimo e fazendo uma adaptação da analogia feita por Marx. No caso da Independência do Brasil, vale a máxima de que foi necessário mudar para continuar, ou seja, mudar as relações políticas coloniais, já desgastadas, pelo contexto pós Era Napoleônica, o avanço do Capitalismo e as independências na América Espanhola a mudança era necessária, para que não houvesse rupturas nas relações de poder e dominação e a velha elite da plantation, remanescente do Brasil Colonial se mantivesse no poder, a Independência foi um evento que pôs fim a colonização portuguesa, manteve os privilégios das classes dominantes e manteve o povo afastado da tomada de decisões políticas e econômicas e controlados pelo estado a serviço dessas elites. P2

Os apontamentos de P1 e P2 mostram que a Independência do Brasil manteve os privilégios de uma elite conservadora que dialoga diretamente com os argumentos de Lilia Schwarcz (2022). Afinal, eles evidenciam que a ruptura com Portugal não foi um rompimento com as estruturas de poder, mas sim uma reorganização interna que preservou a monarquia e a escravidão. Essa perspectiva não apenas revisita o passado, mas também conecta esse processo histórico às desigualdades do presente, mostrando como a História oficial frequentemente silencia outras narrativas e apaga protagonismos populares.

As críticas dos professores se afastam das concepções da narrativa tradicional da Independência do Brasil e têm impactos significativos no ensino de História, pois promovem uma leitura mais plural e questionadora do passado. Essa perspectiva ajuda a desconstruir concepções da Independência que consolidou uma visão elitista, monárquica e conservadora do processo, apagando a participação popular e as disputas regionais. Inferimos que, ao levarem essas críticas para a sala de aula, os estudantes são estimulados a refletir sobre a construção das narrativas históricas e a identificar os interesses políticos por trás delas. Isso contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e transformador, permitindo que percebam a história como um campo em disputa, e não como um relato fechado e homogêneo. Além disso, essa abordagem favorece a inclusão de múltiplas vozes e experiências, ampliando o repertório dos alunos e desafiando visões prontas e acabadas que evidenciaram grandes nomes, fatos e feitos desconectados com a realidade da vida prática.

Segundo Rüsen (2010), a narrativa histórica é fundamental para a organização da experiência temporal, estruturando a forma como os indivíduos e sociedades atribuem significado ao passado. Sua tipologia

narrativa — tradicional, exemplar, crítica e genética — permite analisar como diferentes discursos históricos são construídos e transmitidos. No contexto da Independência do Brasil, as respostas dos professores à pergunta 4 do questionário evidenciam uma tensão entre narrativas tradicionais, que reforçam a figura heroica de D. Pedro I e apresentam a Independência como um processo de rupturas e mudanças nas estruturas sociais, bem como narrativas críticas, que problematizam a permanência das elites no poder e o silenciamento de outros agentes históricos. Professores que selecionaram termos como “privilégios”, “permanências” e “continuidade” demonstram um esforço de desconstrução das versões oficiais, alinhando-se à necessidade de sofisticar a consciência histórica dos alunos e de evitar a reprodução de uma memória histórica linear e positivista.

Na argumentação dos professores, as narrativas articulam a Independência como um longo processo histórico, assim como as perspectivas apresentadas por Schwarcz (2022). Refletem pontos de similaridade propositivas contrárias à concepção de que o Grito do Ipiranga foi um grande acontecimento, marco do início do Brasil como nação, utilizado nas versões tradicionais da História, em que não evidenciasse um processo histórico mais amplo e longo, que manteve as estruturas políticas, teve a participação de diversos grupos como argumenta P3 e P5. Ao mencionar a Conjuração Baiana, P4 não fica restrito aos acontecimentos que antecederam o 7 de setembro de 1822 e ao destaque da região sudeste.

Podemos entender a independência como uma permanência das instituições, para que mudasse tudo para permanecer o mesmo. P3

A meu ver, o processo de independência precisa ser encarado como um processo político para manutenção de um status econômico e social pela elite da terra. O medo da regressão à condição de colônia, unida aos movimentos separatistas que ocorriam no restante do continente americano e, principalmente, o receio gerado pela Independência do Haiti em conjunto com a memória da Conjuração Baiana, serviu de base para a articulação da elite em torno do príncipe regente. P4

O processo de independência do Brasil e o momento que se seguiu a esse evento não significou uma ruptura significativa com as questões que oprimiam o povo que pedia por essa independência. Foi, na verdade, um acordo que colocaria fim a uma conjuntura conturbada em que fervilhavam insatisfações populares. P5

Também verificamos narrativas com apontamentos heroicos que expressam fragilidades ao enfatizar a Independência destacando o protagonismo de D. Pedro I como grande nome da independência.

A narrativa de P6, é evocativa, reproduz uma visão romantizada que ignora o caráter elitista do processo. Esse enfoque reforça mitos nacionais em detrimento de uma análise estrutural, como alerta Malerba (2005). Ela recorre à afirmação da figura de D. Pedro I, não menciona ou dá característica ao povo. Para além, menciona que 7 de setembro é um marco inaugural para o Brasil como nação descreve:

Era impossível negar o forte desejo de liberdade, D. Pedro vivia e sentia correr pelas suas veias o sangue verde e amarelo, assim como o povo brasileiro, como se fosse um único corpo, a voz de Pedro de Alcântara era a representação voz, a voz de milhões de pessoas, uma grande nação que estava prestes surgir no Novo Mundo. Independência ou morte! P6

A presença de narrativas problematizadoras nas respostas dos professores reflete um movimento em direção à abordagem crítica, conforme proposto por Rüsen. Essa categoria narrativa busca romper com discursos hegemônicos e revelar os interesses subjacentes a determinadas construções históricas. Os professores que apontaram a Independência como um processo que beneficiou elites e excluiu camadas populares demonstram uma tentativa de desnaturalizar a narrativa tradicional, evidenciando que a ruptura com Portugal não significou uma mudança estrutural na sociedade brasileira. Essa abordagem se contrapõe a respostas como a de P6, que ainda reproduzem um discurso heroico, destacam D. Pedro I como figura central e associam o evento ao conceito de “soberania popular” sem problematizar. Essa disputa de narrativas reforça a importância da formação docente para a articulação de um ensino de história que privilegie a construção mais crítica.

Segundo Schwarz (2022), ao longo do processo histórico as comemorações e resgate da Independência fazem parte de articulações narrativas que se consolidam como um campo de disputa de memória, em que lembrar e esquecer são ações seletivas que servem ao interesse das elites permeada pelo silenciamento da história.

Em relação e construção de memória considerando as comemorações, P7 assinalou “liberdade” e justificou:

A quem caberia o “projeto de liberdade” culminado com o grito no Ipiranga? E a que grupo social interessa a comemoração do seu bicentenário? P7

Rüsen (2010) enfatiza a História como um processo dinâmico e em constante transformação, surgindo como uma possibilidade para aprofundar o ensino da Independência do Brasil. Alguns professores, ao

destacarem o longo percurso histórico do processo e as disputas políticas que o envolveram, demonstram alinhamento com essa perspectiva ao apontar que a Independência não foi um evento isolado, mas sim resultado de tensões sociais e econômicas que ainda reverberam no presente. Esse tipo de abordagem permite que os alunos compreendam a História de forma relacional, reconhecendo como as disputas narrativas sobre a Independência ainda impactam a forma como a identidade nacional é construída. Assim, o ensino de História, ao incorporar as narrativas crítica e genética, pode atuar na formação de sujeitos capazes de questionar versões hegemônicas do passado e perceber a história como um campo de disputas e ressignificações constantes.

Consideraria importante traçar uma narrativa que não diga de forma canônica e ortodoxa: “É isso, é aquilo”, isto é, “ah, foi uma fraude”, por exemplo, mas evidenciaria que, como pontuei anteriormente, a posição discursiva de quem narra/conta pode ser polissêmica. Pode ter não apenas uma coisa ou outra somente, mas muitas delas, visto que a História não é uma exatidão definitiva como as ditas “ciências duras”, perdoe o termo. Evidenciaram que até hoje é um processo de disputa, de estabelecer tradições, como o próprio discurso da indecência ou morte, carregado de “emoção” ou procurando capturar a emoção/sentimentalismo do ouvinte. Ou seja, traria diversas visões relativas ao processo aludido, a indecência, mostrando que, assim como hoje, vemos sujeitos que interpretam fatos históricos recentes de maneiras distintas e que a nossa posição no mundo em muito provoca tudo isso, no passado, também assim foi. P8

Frente a essa diversidade de narrativas, pensamos na abordagem do tema nas aulas de história considerando que não consolidamos o ciclo de Independência, e que falta muito para que isso aconteça, os clichês do momento envolvem a moda do patriotismo e crescente onda do autoritarismo e negacionismo. Temos muito a pensar, pois ao contrário da afirmação de uma nação pacífica e sem preconceito, somos uma nação ainda excludente e distante de princípios de igualdade e democráticos.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2009), a questão principal e norteadora da aprendizagem em História é a formação da consciência histórica, assim a busca constante é para sofisticação da forma de consciências tradicionais e exemplares. Nessa busca, é preciso um afastamento de práticas tradicionais pautadas pela linearidade e concepções narrativas que impedem a criação de novas hipóteses e problemáticas sobre o passado. Na concepção crítico-genética, que deve ser priorizada, a relação presente e passado é desafiadora, sendo que para isso deve se perspectivar narrativas

mais elaboradas, que forneçam uma orientação para a vida e suas carências cotidianas, considerando uma formação para cidadania.

Sobre elementos que envolvem uma boa aula História, podemos destacar primeiramente as abordagens dos professores em priorizar as fontes históricas, consideração contemplada como o modelo de aula-oficina elaborado por Barca (2004), que traz contribuições significativas sobre o uso de fontes, buscando a problematização e gerando o conceito de evidência, de forma a trabalhar com as ideias prévias dos alunos. A busca por essas práticas possibilita atribuir significado e contextualização ao conteúdo.

Segundo Ashby (2003), é necessário entender as ideias que os alunos trazem para a aula. Os professores precisam considerar essa afirmação e as particularidades da História para a construção da evidência para que possam possibilitar oportunidade de ensino. E os alunos necessitam estabelecer uma compreensão histórica capaz de produzir significado além da memorização de fatos. Professores passam, então, a considerar os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino. Ao estabelecer suas estratégias pedagógicas, buscam entendimento sobre a identidade desse sujeito e a realidade em que está inserido.

## Considerações finais

A análise da Independência do Brasil sob a perspectiva da teoria da narrativa histórica de Rüsen (2010) permite problematizar as diferentes formas de construção do passado e seus impactos na sofisticação da consciência histórica. Como demonstrado pelas respostas dos professores no questionário, há um esforço crescente em romper com a narrativa tradicional e exemplar, que heroifica D. Pedro I e apresenta o processo como um evento pontual e consensual. Em contraste, encontramos narrativas que enfatizam permanências e privilégios, refletimos que os professores apresentaram concepções narrativas críticas e problematizadoras ao reconhecer que a Independência não foi um movimento homogêneo e pacífico, mas um processo de manutenção do poder da elite.

Assim, é preciso desconstruir a versão tradicional da Independência e ampliar o escopo de análise para incluir a participação de grupos historicamente marginalizados. Os estudos indicam que a Independência foi um processo de longa duração, marcado por negociações, conflitos regionais e interesses de diferentes setores da sociedade. O foco na elite

política e econômica, característico das narrativas tradicionais, tem sido tensionado por novas abordagens que destacam as lutas populares, a resistência de indígenas e escravizados e as disputas em diferentes províncias. Essa problematização se reflete nas respostas dos professores, que ressaltam a importância de apresentar múltiplas perspectivas e questionar os projetos de nação que emergiram no contexto da Independência.

Dessa forma, o ensino da Independência do Brasil deve se afastar da narrativa tradicional, que reforça mitos fundadores sem problematizá-los, e caminhar em direção a um ensino mais crítico e reflexivo. A articulação entre os referenciais teóricos de Rüsen (2010), os estudos historiográficos de Malerba (2005) e Schwarz (2022) se associam na análise das contribuições dos professores apontam para a necessidade de um ensino de História que forme cidadãos capazes de interpretar criticamente as disputas de memória e compreender que a História não é estática, mas um campo permanente de disputas e ressignificações. O desafio, portanto, é consolidar um ensino que vá além da reprodução de versões consagradas, estimulando a problematização das estruturas de poder e a inclusão de novas narrativas, fundamentais para a sofisticação da consciência histórica.

## Referências

- ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares.** Curitiba; Educar Especial, 2006, p. 151-170,
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- MALERBA, Jurandir. **As Independências do Brasil: ponderações teóricas em perspectiva historiográfica .**\*Histórico História, São Paulo, V.24, N1, P.99 126,2005.
- RÜSEN, Jörn. E o Ensino De História. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **E o Ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã.** Trad. Nélio Schneider. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar**

**História.** São Paulo: Scipione, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. o Sequestro da Independência, **Revista USP**, São Paulo, <https://www.revistas.ur/197892>. Acesso 08/02/2025.



## Capítulo 5

# MEMÓRIAS E IDENTIDADES ROMÂNTICAS: TRAÇOS DE ROMANTISMO SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NAS IDEIAS HISTÓRICAS DE PROFESSORES BRASILEIROS

João Augusto Martin Nantes dos Santos<sup>1</sup>

## Introdução

O avião cortava os céus do Atlântico, transportando uma carga incomum e repleta de significado histórico. Dentro de uma urna de vidro preenchida com solução conservante, repousava o coração de D. Pedro I, o primeiro imperador do Brasil. Dois séculos após o célebre grito às margens do Ipiranga, o órgão que pulsou no peito do monarca regressava à terra onde ele proclamara a Independência.

A chegada ao Brasil foi um evento solene. No aeroporto, autoridades, historiadores e membros das Forças Armadas aguardavam ansiosos. Escortado com honras de chefe de Estado, o coração foi retirado do avião e colocado sobre um palanque coberto por um pano azul e branco, cores da Casa de Bragança. O silêncio respeitoso só foi quebrado pelos clarins militares, que entoaram o Hino Nacional enquanto a relíquia era posicionada na viatura oficial.

O trajeto até Brasília foi acompanhado por uma escolta cerrada. Ao longo do percurso, grupos de curiosos se reuniam à beira das rodovias, empunhando bandeiras e entoando canções patrióticas. Era como se o tempo tivesse se dobrado sobre si mesmo, trazendo de volta o espírito de D. Pedro I para testemunhar o que se tornara a nação que ele ajudara a fundar.

No Palácio do Planalto, a urna foi recepcionada em cerimônia solene. Autoridades discursaram sobre o legado do imperador, relembrando sua bravura e as contradições de seu reinado. A emoção tomou conta dos presentes quando o coração foi exposto ao público, protegido por

<sup>1</sup> Doutorando em Educação, mestre em Educação, graduado em História e Pedagogia, professor da Secretaria Estadual do Paraná (SEED).

uma redoma de cristal, permitindo que todos pudessem observar aquele fragmento da história brasileira.

Durante os dias seguintes, milhares de pessoas passaram pelo local, ansiosas por testemunhar de perto a relíquia. Entre olhares curiosos e reflexões emocionadas, o coração de D. Pedro I parecia pulsar novamente, não em um peito humano, mas no imaginário de um povo que ainda busca compreender sua própria identidade e história<sup>2</sup>.

O texto acima foi produzido por inteligência artificial quando solicitada a descrever o transporte e a exibição do coração de D. Pedro I durante as celebrações do Bicentenário da Independência do Brasil. O programa, quando questionado por ter descrito de maneira tão pomposa e elegante um evento tão macabro, respondeu:

Ótima observação! O tom solene e elegante reflete a forma como o evento foi tratado oficialmente, mas posso ajustar o texto para enfatizar o aspecto mais macabro e bizarro da situação. Podemos destacar a estranheza de celebrar a independência com um órgão humano preservado, dar um tom mais irônico ou até explorar o desconforto que essa exibição pode causar. Quer que eu faça essa mudança?<sup>3</sup>

As experiências com tal ferramenta neste trabalho se findam por aqui. Todavia, elementos chamam atenção nas respostas obtidas via *ChatGPT*. Pode-se destacar, por exemplo, os recursos linguísticos empregados na narrativa. É uma narrativa coesa, usa advérbios que garantem um tom enfático e ufanista, constrói metáforas que dão mais expressividade e simula com perícia a construção de um texto por um ser humano relativamente culto. Pode-se destacar ainda as sugestões após o questionamento, indicando versões mais irônicas, desconfortáveis e até que realçam a bizarrice do evento. Porém, não é esse o enfoque deste texto.

2 O texto narrativo foi gerado por programa de inteligência artificial (*ChatGPT*) quando solicitado: “descreva o transporte e a exibição do coração de D. Pedro I durante as celebrações do Bicentenário da Independência do Brasil”. São muitos os desafios éticos gerados pelo uso de tais ferramentas em pesquisas acadêmicas. Destacam-se os problemas sobre a autoria na produção de textos, as inimagináveis consequências sociais e econômicas, a falta de transparência sobre o funcionamento da ferramenta, a dificuldade nas responsabilizações sobre os conteúdos produzidos e os desafios ligados à privacidade e ao uso de dados dos usuários. Criada por empresas multibilionárias de tecnologia, é pouco provável que tais ferramentas busquem algo além de lucro. Todavia, neste texto destacaremos somente o incômodo referente à resposta enviesadamente romântica. Por hora, faz-se acreditar que a ferramenta refletiu práticas humanas de ufanismo na história do Brasil. Apesar das engenhosas respostas, a Inteligência Artificial nada cria e não age. Ela se restringe a responder aos estímulos dos usuários conforme a extensa base de dados que alimenta seu sistema. Um algoritmo destaca alguns desses dados e suprime outros. Não sabemos com exatidão como isso acontece.

3 **ChatGPT**. Disponível em: <https://chatgpt.com/c/67c34b1c-3214-8013-aef6-bc3ed7ae8c35>. Acesso em: 1 mar. 2025.

O tom “solene e elegante” da narrativa é o que nos interessa aqui. A “carga incomum e repleta de significado histórico” descrita no texto, que corta os céus do Atlântico, é um órgão humano imerso em formol por mais de 180 anos. A relíquia de textura enrugada, escurecida, viscosa, cercada de bolhas e detritos, perde seus elementos sinistros para dar lugar a descrição das supostas reações ansiosas dos expectadores.

O texto atribui de fato, um valor simbólico ao coração de D. Pedro I como elemento da história nacional. Outra avaliação valorosa é materializada ao descrever que “autoridades discursam sobre o legado do imperador, relembrando sua bravura e as contradições do seu reinado”. A máquina que emula um ser humano narra uma memória histórica construída e transmitida reforçando elementos de heroísmo à figura de D. Pedro. Heroísmo este, romântico. Idealizador ao ajudar a “fundar uma nação”, com traços de excepcionalidade por edificar um “legado” para as próximas gerações, destinado a cumprir uma missão histórica para o Brasil e que, como todo herói romântico, tem um fim dramático de sofrimento heroico, eternizado em um coração submerso em formol que ainda pulsa, “no imaginário de um povo que ainda busca compreender sua própria identidade e história”. Sobre a identidade dos brasileiros, o texto criado pelo algoritmo<sup>4</sup> sugere que tal identidade se constrói a partir de conexões entre o passado e o presente. O coração talvez seja um símbolo dessa identidade nacional. Uma construção vinculada a uma memória histórica romântica, festiva e exaltadora.

Como surge um tom assim, tão exaltador? A própria plataforma indica que a resposta “reflete a forma com o evento foi tratado oficialmente”, a opção do algoritmo do *ChatGPT* foi essa. Mas qual a origem dessa versão oficial? Por que ela descreve a Independência do Brasil, seus fatos e sujeitos históricos desta forma? É uma versão cristalizada na consciência histórica de muitos brasileiros? Se sim, qual foi a função exercida pelo ensino da História na cristalização dessas versões? Essa forma ainda permanece no ensino de História? Tal visão do mundo se reflete na identidade ou nas identidades de brasileiros? Influencia nossas maneiras de agir e pensar o futuro? Apesar das múltiplas reflexões que a resposta do *ChatGPT* pode suscitar, caminharemos mais nessa direção – sobre a origem, disseminação

4 Um algoritmo é um conjunto de instruções ou regras bem definidas que orientam a execução de uma tarefa ou a solução de um problema. Ele pode ser simples, como uma receita de bolo, ou extremamente complexo, como os sistemas que alimentam inteligência artificial. No *ChatGPT*, os algoritmos são fundamentais porque guiam como o modelo processa informações e gera respostas.

e influência na formação de uma memória e identidade histórica romantizada, exaltadora de heróis nacionais. Destacando as consequências desse processo na vida prática dos brasileiros e as funções que o ensino de História pode ter nesse contexto.

A partir da compreensão do fenômeno literário do Romantismo brasileiro junto das suas principais características, abordaremos a relação dessa vertente literária com história e a política brasileira, o papel do ensino da História em seus primeiros anos na disseminação das narrativas históricas oficiais e a influência desses aspectos na Memória de professores de História. Por esse caminho, acredita-se ser possível identificar as influências românticas nas identidades históricas e as implicações para a vida prática.

## O romantismo na “criação do Brasil”

O Romantismo foi um movimento cultural, artístico e literário dos séculos XVIII e XIX que incorporou elementos historicistas, místicos, sentimentais e revolucionários do Pré-Romantismo. Em contraste com a objetividade racionalista da burguesia, enfatizou o subjetivismo emocional como fonte de inspiração (Guimarães & Próchno, 2016)<sup>5</sup>. São características marcantes desse movimento: a valorização do sentimento e da emoção, a exaltação do indivíduo e do Eu, o nacionalismo e a valorização de um passado formado por tradições e mitos, dentre outras características.

O movimento cultural foi fruto da combinação da literatura inglesa e da filosofia alemã do final do século XVIII. Num contexto de hegemonia do mundo burguês pós-revolução Industrial e Francesa, o subjetivismo e o personalismo românticos se ligaram à ideia da livre competição do liberalismo clássico na formação da ideia de nação, especialmente nos centros intelectuais da Europa central – Alemanha, França e Inglaterra. A questão posta nesses centros era buscar a essência genética da nação. Todavia, no século XIX, países da América Latina conquistavam a autonomia política e ao mesmo tempo construíam materialmente um novo país. Nesse contexto viam a necessidade de recriar a própria cultura, sem os determinismos da política e da cultura colonial. (Dos Santos, 2018).

<sup>5</sup> Especialistas observam uma variedade nos tipos românticos, sendo que muitos preferem mais adequado falar em “romantismos” no plural do que em “Romantismo”. Todavia, como este texto tratará genericamente do Romantismo como movimento cultural, sem se ater às especificidades de cada submovimento, usaremos o termo do singular para sinalizar tal opção.

Enquanto os países europeus viam a necessidade de coligir informações sobre o passado, expandir as fronteiras de certas línguas e culturas e transportar à Europa feudal os ideais modernos (entre eles a ideia de nação), um país do Novo Mundo como o Brasil buscava recriar toda a sua história, inserindo, assim como muitos europeus, em seu passado um país unificado onde antes só havia províncias distantes; em suma, para unificar a nação recém-libertada e desenvolver uma futura pátria orgulhosa, era necessário recriar a história justamente daquele período que os intelectuais e artistas buscavam superar: o Brasil colonial. (Dos Santos, 2018. p. 90).

No Brasil independente, o romantismo foi o primeiro movimento literário. Seu surgimento e incremento ocorre simultaneamente com o processo de independência política do país (Dos Santos, 2018). Durante o final do século XVIII, uma série de transformações fomentaram o desenvolvimento de uma vida intelectual pulsante e as manifestações literárias contribuíram para a construção de universo cultural reconhecível e partilhado entre os brasileiros.

A partir do fortalecimento da vida urbana com a chegada da família real e a liberação da imprensa, surge no Rio de Janeiro uma estrutura intelectual formada por oradores sacros, jornais, polemistas, folhas partidárias e oradores públicos. Nesse período as letras se afastam da lírica e da epopeia neoclássicas para ocupar o espaço do debate público. Proliferam-se discursos inflamados que debatem da moral pessoal à política pública, além de ensaios e manifestos em panfletos. Lilia Schwarcz se refere às transformações ocorridas no Rio de Janeiro como “um banho de civilização” já que a cidade passou um importante centro de irradiação intelectual e artístico brasileiro (Schwarcz, 2000. p. 111). No Rio de Janeiro, foram permitidas as tipografias, a biblioteca real foi construída, o Real Horto e o Museu Real. Essas mudanças conduziram a história política do Brasil para a emancipação (Schwarcz, 2000; Dos Santos, 2018).

Esse momento reivindicador e eminentemente público nas letras brasileiras arrefece depois da independência. Não que a preocupação com o debate público acabe, mas seu foco agora é outro: conquistada a autonomia nacional, é necessária a construção da nação. (Dos Santos, 2018, p. 89).

No entanto, a emancipação política do Brasil guardava uma profunda contradição. De um lado a representação da mais profunda realzeza civilizada – de origem Bragança, Bourbon e Habsburgo – e, de outro a relevância econômica do tráfico de escravizados. Para Schwarcz (2000), o Império tratou de criar discursos que primaram por criar memórias que

encobriam o trabalho cativo ao mesmo tempo que naturalizavam a política como um local de exercício dos mais dotados.

Tal prática foi possível através da atuação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) criado em 1838. Inspirado no modelo da Academia Real de História em Portugal, o IHGB reuniu uma elite intelectual carioca para cuidar da boa imagem do rei. O instituto relembrava o passado de forma enaltecida, a partir de uma natureza grandiosa e de indígenas envoltos em cenários românticos. A realeza surgir como um governo acima de qualquer instituição e a escravidão era literalmente esquecida (Schwarcz, 2000). O romantismo serviu de alicerce modular para o processo de formação de uma identidade cultural brasileira.

Nesse local, enquanto o passado era relembrado de forma enaltecida, a partir de uma natureza grandiosa e de indígenas envoltos em cenários românticos; já a realeza surgia como um governo acima de qualquer instituição, e a escravidão era literalmente esquecida. Especializada, também, na confecção de peças comemorativas e espetáculo rituais, coube à essa instituição “inventar um passado”, recuperar o presente e associar uma certa “aparência a uma essência”: um Estado idealizado por meio de seu soberano e de suas instituições quase ausentes. (Schwarcz, 2000, p. 110)

Ricardo dos Santos (2018) destaca que, além das ideias românticas de nação, gênio e subjetivismo, os primeiros momentos do romantismo brasileiro incorporavam elementos da cultura neoclássica e iluminista, enraizada na cultura da intelectualidade brasileira daquela época.

As ideias do progresso através da clarificação do que antes era treva, da difusão da razão em prol de um desenvolvimento do sujeito e consequentemente da sociedade se misturaram à grandiloquência e aos lugares-comuns românticos nos discursos e ensaios dos formadores do romantismo brasileiro. (Dos Santos, 2018, p. 91).

Apesar de certa miscelânea, o Romantismo à brasileira não aceitava com facilidade a imitação de modelos portugueses anteriores. Havia modelos para as obras, mas também havia “originalidade na cópia” (Schwarcz, 2000, p. 113). A individualidade e o historicismo típico do pensamento romântico construíam uma estética nacionalista de exaltação da exuberante natureza americana. É o caso do indianismo, uma das correntes do romantismo. Apesar de não ser uma invenção romântica, a figura do “índio”<sup>6</sup> era uma representação nacional em festas e eventos

6 No contexto da literatura romântica brasileira, especialmente no Indianismo, o termo “índio” é o mais adequado porque reflete a visão idealizada e estereotipada que os escritores do século XIX tinham dos povos indígenas. Esse termo está historicamente ligado à construção de uma

patriótico e se tornou depositário da mitologia nacional. Autores com Gonçalves Dias e José de Alencar elevam seus personagens indígenas a extremos de heroísmo e retidão moral semelhante ao que os europeus faziam com cavaleiros medievais, porém, em oposição ao colonizador (Dos Santos, 2018). Não se tratava de um estudo aprofundado sobre a vida e o passado dos indígenas, usou-se a figura do índio no mito de fundação do Brasil para garantir um passado glorioso e uma identidade nacional para a história do povo.

A literatura cede espaço ao discurso oficial, o indígena é transformado em modelo de nobre da gênese de um Império de sucesso centrado na figura do monarca. Schwarcz acredita que na literatura, a atuação de D. Pedro II ganhou visibilidade ao encomendar narrativas épicas centradas nas figuras de heróis indígenas fundindo a excentricidade romântica com a pesquisa histórica (Schwarcz, 2000, p. 116). Nos decênios de 1850-1860, esse discurso romântico literário se expande para a música, as artes plásticas e a historiografia oficial. Coube à essa historiografia, principalmente a ligada ao IHGB, formar um novo panteão de heróis nacionais.

É importante salientar um elemento determinante na formação da identidade pacifista aos brasileiros. Esse indianismo não se caracterizava como abertamente hostil ao colonizador. O índio romântico representava um ideal moral originário da moralidade cristã. O herói indígena é símbolo de bom caráter, não símbolo pureza. Quando luta contra um personagem branco, este branco não é mau por ser colonizador, mas sim um colonizador ambicioso e desumano. Para muitos romancistas da corrente indianista, como Gonçalves Dias,

[...] a colonização trazia em si um fim benéfico, a civilização. [...] A cultura letrada brasileira era branca não apenas nas suas fontes, mas também em seus desejos. Buscava-se desenvolver o país tendo em vista o desenvolvimento europeu, o mundo burguês da Europa desenvolvida, atrapalhado aqui e na Península Ibérica pelo Antigo Regime que insistia em sobreviver, ou buscava-se manter as instituições – incluindo no momento necessário a escravidão – e não deixar o país entrar em convulsão social, despedaçar-se em províncias independentes etc. (Dos Santos, 2018, p. 93).

---

identidade nacional durante o Romantismo, quando autores como José de Alencar (em obras como *O Guarani* e *Iracema*) criaram a figura do “bom selvagem”, um indígena romantizado, muitas vezes destemido, puro e heroico, mas distante da realidade dos povos indígenas reais. Usar termos como “povos indígenas”, “nativos” ou “originários” ao discutir essa literatura pode gerar um anacronismo, pois essas expressões carregam uma visão contemporânea, que busca respeitar a diversidade e a identidade dos diferentes grupos indígenas, enquanto o Indianismo tratava os “índios” de forma genérica e fantasiosa.

O índio como mito nacional atendia perfeitamente a intenção de formar uma identidade brasileira mansa e pacifista. No caso do indianismo – escrito no Rio de Janeiro e em outras poucas províncias como São Paulo, Olinda e Salvador – o índio representado não oferece perigo ou problema. Geograficamente afastado dos leitores urbanos, eram vistos por eles como uma raça em declínio e com feitos heroicos em um passado distante. Negros e mestiços, cerca de três quartos da população total do Brasil em meados do século XIX, viviam em condição de escravidão ou servidão e não eram heroicizados em produções românticas. Quando esses grupos entraram na literatura/historiografia oficial, foram representados como vergonha a ser combatida e não como mito heróico. “O ‘povo’ apresentado pelos românticos podia ser formado por grande parte da sociedade brasileira, mas o ‘povo’ vocativo presente nesses livros era formado por uma pequena elite ilustrada” (Dos Santos, 2018. p. 96).

[...] percebe-se como, em momentos selecionados, são eleitos modelos nacionais idealizados ou afirmam-se certas formas específicas e essencializadas de “ser brasileiro”. Nesse processo, os legados da tradição imperial estariam bastante preservados na visão intimistas de fazer política, na maneira “cordial” de entender a cidadania e de se desconsiderar instituições representativas, na forma misturada em que se conforma uma certa cultural nacional/oficial ou na maneira insistente de solapar o universo das leis. (Schwarcz, 2000. p. 123)

Ou seja, formou-se uma noção identitária pensada previamente por uma elite escravocrata que determinava para si e para todos os brasileiros valores e concepções de nacionalidade e política. O jogo partidário ficou, desta forma, retido nas mãos de poucos. O exercício do poder era uma encenação cujo rei figurava como ícone nacional. Apagava-se as evidentes amarras do clientelismo e do personalismo. Mesmo com as transformações ocorridas com a criação da república, também por uma elite econômico e política, tais práticas continuaram se perpetuando nesse novo sistema de poder.

A construção da História como disciplinar escolar no Brasil acontece no mesmo período e atendendo aos interesses elitistas descritos até aqui. Maria Auxiliadora Schmidt (2011) aponta como marco institucional da criação da disciplina escolar o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II (Schmidt, 2011. p. 78). Schmidt destaca a forte influência das concepções europeias de história, entretanto, o ensino de história a partir do regulamento discorre muito mais sobre uma História da Civilização baseada principalmente na História da Europa Ocidental. A História pátria

(do Brasil) aparecia enquanto apêndice, ocupando um papel secundário, atribuída aos anos finais dos ginásios, com poucas aulas e versando um repositório de biografias de homens ilustres, datas e batalhas (Schmidt, 2012).

Ainda que a Schmidt encontre um papel secundário ao ensino da História pátria, essa concepção fez com que durante boa parte dos séculos XIX e XX, a história escolar se voltasse para a educação moral e cívica, integrando noções de moral e pátria. Os elementos românticos que serviram de base para a História ensinada nas escolas fizeram parte do movimento de construção do Estado Nacional brasileiro, de uma memória nacional, de uma concepção de cidadão e de cidadania.

É nesse contexto que se cria o mito da figura heroica de D. Pedro I anunciada na introdução deste texto. Abalizados no personalismo típico do pensamento romântico, funda-se uma memória e consequentemente uma identidade histórica política no Brasil, em que a liderança política – no caso do referido período, o imperador – é o ícone, o herói, o gênio que lidera e salva a toda uma nação. Com o típico sentimentalismo das narrativas míticas se esquece toda relação de clientelismo, os jogos pelo poder, a violência dos eventos históricos e os interesses de cada grupo social envolvido. Compete ao comum, ao súdito, assistir passivamente e torcer pela sorte. Uma concepção que contamina a interpretação do presente e às projeções de futuro, pois, caberá somente ao destino garantir que os heróis surjam. Esses heróis, entidades que personalizam toda genialidade, são os que garantirão com sua coragem o progresso e a liberdade da pátria. Para a identidade histórica formada a partir da influência romântica, é natural que seja assim.

Do futebol à política, cria-se a expectativa de um salvador da pátria, príncipe, candidato à presidência ou *menino de ousadia e alegria*, que nos tire do buraco. Schwarcz (2000), encontra ainda outros fatos e discursos históricos que reforçam elementos de passividade e conformismo na identidade histórica brasileira como: a Abolição da Escravidão da Princesa Isabel, a Proclamação da República de Deodoro da Fonseca e a Revolução de 1930 de Getúlio Vargas. Cabe ao herói, o brado heroico retumbante, enquanto aos comuns, conquistas com braço forte. Seguindo assim, continuaremos deitados em berço esplendido.

## A memória romântica e a cultura histórica

A memória nacionalista/romântica do final do século XIX influenciou profundamente elementos da cultura histórica brasileira. Sobre a Cultura Histórica, entende-se que ela está ligada à “origem do pensamento histórico na vida humana prática, orientando o sofrer e o agir humano no mundo do devir” (Rüsen, 2015. p. 217). A cultura histórica é capaz de iniciar o processo que transforma experiências com o passado em interpretações e, a partir dessas interpretações, entender circunstâncias da vida atual e elaborar perspectivas de futuro. Ou seja, é através das experiências de sofrimento geradas em meio à cultura histórica que se inicia o processo de formação de uma consciência histórica.

A cultura histórica é composta por várias manifestações culturais que criam perspectivas sobre o passado e sua relação com o presente. Manifestações estas que vão dos acervos de monumentos e patrimônios históricos, museus e exposições, historiografias, até produções midiáticas como cinema, séries, novelas. Instituições escolares também ajudam a compor a cultura histórica, principalmente em elementos da memória coletiva. Jörn Rüsen (2015) fundamenta que a cultura histórica não está restrita a especialistas e admite uma variedade infinita de pertencimentos autênticos que se manifestam na multiplicidade e na oposição de contextos dinâmicos (e tensos) de perspectivas sobre o passado.

Entretanto, Rüsen alerta que não é possível posicionar todas as formas históricas como equivalentes. A ciência da História torna-se necessária justamente para elaborar modos mais sofisticados de usos do passado, constituídos racionalmente e com métodos próprios, argumentando e contra-argumentando sobre interpretações do passado. Daí a importância de uma formação histórica atrelada à ciência da História. Por meio dessa percepção as estruturas de pensamento são desenvolvidas. Essas estruturas de pensamento estão relacionadas à capacidade de se estabelecer inferências e analisar evidências (Rüsen, 2015).

As instituições escolares com seus currículos, atividades culturais, materiais didáticos, feriados, aulas, avaliações e tudo mais que se relate com a Cultura histórica, podem: reforçar os modelos romantizados de memória nacional ou; caso seja empregado concepções de ensino ligadas cognição situada na epistemologia da História, formar estruturas de pensamentos mais sofisticadas que permitem o uso do passado interpretando e argumentando sobre essas concepções. Para que esta última

ocorra, é preciso conceber ações educativas que compreendam os limites e diferenças entre a História e a memória.

Flávia Caimi (2009), adverte que não é possível pensar adequadamente a história sem memória e; uma memória sem história fica isolada aos desdobramentos que possam lhe fazer evoluir. Contudo, a memória e a história não são iguais nem equivalentes. Embora ambas se refiram ao estudo do passado,

[...] distinguem-se na medida em que a memória vincula-se ao experimentado individual e/ou coletivamente, reservando-se o direito de escolher mais ou menos voluntariamente (na verdade, de maneira negociada) o que deseja lembrar e o que necessita esquecer. Essa dinâmica de recordações e esquecimentos faz com que a memória (pessoal e coletiva), seja sempre dinâmica. Cada presente não oferece apenas sucessos, mas também fabrica registros para a memória futura; não apenas registra fatos e ignora outros que acontecem neste momento, mas escolhe recordar ou esquecer também o que recebe do que já é passado neste momento. (Caimi, 2009. p. 72)

Por ser uma vivência do passado ligada à cultura histórica, a memória carrega sentimentos e motivações espontâneas. Para Rüsen, a memória é subjetiva, originária e estabelece critérios estético-retóricos de aceitação. Embora essas interpretações sejam coerentes, elas resultam do uso das faculdades intelectuais para aspirações particulares sobre o passado (Rüsen, 2015. p. 221). Já a História é deduzida e artificial; tem pretensão de validade intersubjetiva por meio de reflexões, critérios de pertinência empírica e explicativa. Enquanto a memória é coerente em sua forma, estrutura e organização, a História tem critérios mais exigentes, à medida de que aquilo que é coerente deve passar pela fina peneira da racionalidade argumentativa (Rüsen, 2015. p. 222).

Apesar dessas distinções entre memória e história, é importante ressaltar que ambas recorrem à mesma origem, a fonte da constituição cultural de sentido. História e memória usam procedimentos diferentes, mas se valem do passado buscando uma orientação cultural no presente. Por isso a importância de uma ponderação mais aprofundada sobre a memória e a ciência da História. A falta dessa reflexão pode levar a uma simples reprodução da história oficial, seus fatos, discursos, memórias e identidades. É preciso que ensino e a aprendizagem reconheçam as proximidades e distanciamentos entre a memória e a História para desenvolver aprendizagens históricas que auxiliem na interpretação crítica do passado.

Rüsén afere ainda a forma o uso da memória na Cultura histórica e as classifica tipicamente de dois modos: de maneira *involuntária e receptiva* e; *intencional e construtiva*. Enquanto memória involuntária e receptiva, “o passado se impõe ao presente e mobiliza as energias mentais da consciência humana para ser domesticado, interpretado e elaborado” (Rüsén, 2015, p. 225). O outro modo é justamente avesso a esse. O modo intencional e construtivo

Lida intencionalmente com o que sobrou do passado, na memória presente. O sentido é constituído intencionalmente. Contam-se histórias, organizam-se interpretações, constroem-se poderosas narrativas mestras. Tradições são ajustadas às novas circunstâncias da vida, elementos normativos prévios influentes sobre a memória podem ser modificados, rejeitados ou mesmo substituídos por outros. (Rüsén, 2015, p. 225 e 226)

Dessa forma, a rememoração do passado torna-se compatível e útil para a vida, permitindo a interpretação e a construção de narrativas com significados intencionais. O processo interpretativo abrange não apenas o passado e o presente, mas também se orienta para o futuro.

O primeiro, o modo *receptivo*, serve-se do poder do inconsciente; o segundo, o modo produtivo, contrapõe ao primeiro a força do esclarecimento. O primeiro é irreflexivo, o segundo reflexivo. Ambas as formas de efetivação da memória estão, por certo, intimamente conexas – uma não pode ser pensada sem a outra. Juntas, constituem o que se pode chamar de formatação de uma cultura da memória. “Formatação” é própria a ambas: como impressão prévia e como resultado de uma atividade. (Rüsén, 2015, p. 227).

A consciência histórica é o lugar mental da cultura histórica e ela também se baseia na memória (Rüsén, 2015). Entretanto, a consciência histórica é “mais histórica” por ter uma relação temporal mais complexa, com procedimentos e capacidades cognitivas mais emaranhadas. A consciência histórica se articula com a memória, porém, expande-a por meio da recuperação metódica da experiência e pela aplicação sistemática de modelos reflexivos de interpretação (Santos, 2021). A consciência histórica esclarece memórias sociais e culturais de modo que as torne útil a vida, suprindo carências e necessidades de orientação temporal. A consciência histórica aliada à memória permite: o desenvolvimento e o refinamento dessa cultura ou comunidade; transfere o passado para uma presença viva na memória; torna o passado conteúdo de um processo de conhecimento; oferece acervos cognitivos para orientação na produção

histórica de conhecimento e; causa evoluções no processo de interpretação reflexiva (Rüsen, 2015).

De acordo com tal perspectiva, a consciência histórica serve como um elemento de orientação à vida prática. É ela que “sustenta e é sustentada (pel) a consciência social e, por isso, é simultaneamente geradora de, e alimentada por um sentido de identidade” (Barca, 2011. p. 31). Por meio da mediação da memória histórica, o indivíduo busca uma orientação temporal. Conscientemente, ele se localiza no tempo, age e cogita um futuro de forma intencional.

A partir na relação construída pela consciência histórica entre passado e presente, é possível verificar a aprendizagem histórica de acordo com o tipo de narrativa apresentada. Rüsen estabelece a tipologia de narrativas históricas levando em consideração a memória, as continuidades, identidades, mas principalmente, os sentidos do tempo. Características estas, vinculadas com as condições da vida prática de cada indivíduo ou grupo.

Esta função geral pode ser realizada de quatro modos diferentes, de acordo com as quatro condições necessárias que devem ser preenchidas para que a vida humana possa continuar em seu curso no tempo: afirmação, negação, regularidade, transformação. (Rüsen, 2007, p. 98).

Cada condição necessária produz um tipo específico de narrativa histórica. Quando se confecciona uma *narrativa tradicional*, há a valorização da temporalidade eterna, buscando as origens e permanências dos modos de viver, portanto, suprindo as necessidades de afirmação. Na *narrativa de tempo exemplar*, a necessidade de regularidade é atendida através da extensão espacial do tempo histórico, resgatando casos em que regras são estabelecidas e generalizadas para todos os tempos e espaços.

Já a *narrativa crítica* tem um sentido de julgamento da temporalidade, problematizando os modos de vida, alterando ideias de continuidade e principalmente negando os padrões de identidade. O último tipo de narrativa, o mais complexo, é chamado por Rüsen de *genética* (2007). Segundo o autor, essa tipologia oferece um maior entendimento sobre a temporalidade. Percebe-se as transformações nos modos de vida e permite a escolha do mais apropriado, através do desenvolvimento consciente das continuidades e mediação das mudanças. Esse tipo de narrativa revela um sujeito mais emancipado, pois, age de maneira livre e proativa, percebendo-se como autor da sua relação com a dinâmica temporal.

## A memória romântica nas ideias históricas de professores de história sobre D. Pedro

Elucidando os subsídios que compõe a memória romântica do Brasil torna-se possível perceber como tais elementos estão ligados ao nacionalismo e à valorização das tradições e mitos – assim como notamos no texto produzido pelo ChatGPT no início deste texto. É possível ainda, entender como essa memória de maneira involuntária e receptiva ajuda a compor uma romântica identidade histórica brasileira. Durante a formação do Brasil/nação, na construção de um universo cultural reconhecível e partilhado, esquece-se intencionalmente dos violentos conflitos entre colonizadores e indígenas; da desumanizadora escravidão; das circunstâncias permanentes de desigualdade social e econômica; do clientelismo e coronelismo; das ações violentas de um estado autoritário e; da falta de participação política.

A memória erigida lembra apenas de elementos que reforçaram e reforçam atributos de passividade e conformismo entre os cidadãos dessa nação em formação. Seja por meio da afirmação de um passado glorioso e mítico ou na busca de biografias exemplares. Na construção dessa memória nacional, o personalismo foi fundamental no estabelecimento de uma dinâmica social entre governantes e governados em conformidade com o projeto da elite política e econômica do Brasil. Sendo assim, notando os tais pilares da formação de uma cultura histórica brasileira romantizada, analisaremos aqui as ideias históricas de professores de História que emergiram na questão 5, sobre a figura de D. Pedro e a atuação do nobre português no processo de independência do Brasil.

Entre os personagens que se destacam na narrativa histórica sobre a independência do Brasil está D. Pedro que viria a ser D. Pedro I. Fale sobre ele.

Das 46 respostas coletadas, 6 professores não responderam e 33 se referiram a D. Pedro *como uma liderança de um movimento* que em um dado contexto histórico que culminou com o processo de independência. Levando em consideração os argumentos e exemplos usados pelos professores nas respostas, criamos 5 categorias para a liderança do monarca segundo as respostas dos professores. D. Pedro foi representado como (1) *líder oportunista*; (2) *passivo*; (3) *consciente e não-heroico*; (4) *consciente e heroico e*; (5) *forjado*. Passemos a analisar as categorias separadamente<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Empregamos nesta investigação uma pesquisa qualitativa, ancorada na reflexões teórico-

(1) Três professores classificaram a liderança de D. Pedro destacando aspectos de oportunismo e vantagens pessoais. Em um contexto de crise política em Portugal, D. Pedro teria se aproveitado para gozar de prestígio, popularidade e usufruir de um poder absoluto. As ideias históricas de D. Pedro como *líder oportunista* aparecem em expressões como “[...] Teve papel significativo em nossa história, pois soube se aproveitar da conjuntura em que estava inserido” (participante 1). Há ainda argumentos que o descrevem como um *líder oportunista* que obteve vantagens pessoais e ligadas à elite da qual ele fazia parte. “[...] Dar o ‘grito’ de independência seria o melhor a ser feito naquele momento para ele e a elite” (participante 21). A participante 34 apresentou as ideias mais sofisticadas seguindo o tipo *líder oportunista* ao responder que

D. Pedro era um herdeiro do trono que pela trajetória da família real acabou por conveniência sendo líder da “nação” brasileira, durante seu governo e sua vida governou a favor de favorecimento próprio e das elites portuguesas e brasileiras em ascensão na época, governou com autoritarismo e sua imagem acabou desgastada com o tempo. (participante 35).

No tipo *líder oportunista* não houve julgamentos morais das ações. Apesar do uso de expressões como “se aproveitar”, “por conveniência”, “favorecimento próprio e das elites”, as respostas não denotam uma avaliação das atuações do monarca. Os atos são relativizados diante das circunstâncias históricas. Para esses participantes, diante do contexto vivenciado por D. Pedro, essas eram as oportunidades e privilégios que ele usufruiu. Até mesmo quando citado o desgaste da imagem do D. Pedro I ao final de seu governo, não fica claro se isso ocorre em função do oportunismo dele. As respostas com o tipo *líder oportunista* apenas narram as escolhas vantajosas e úteis de D. Pedro, um governante virtuoso por usar a fortuna ao seu favor.

Por não conectarem o passado com o presente, não é possível identificar a constituição cultural de sentido nas respostas desses professores. Entretanto, a imagem de D. Pedro como um *líder oportunista* pode legitimar

---

metodológicas da *Grounded Theory*. Criada no século XX em investigações das Ciências Sociais, a metodologia propõe o uso de procedimentos mais adequados aos fenômenos sociais que estamos investigando. A *Grounded Theory* permite coletar dados relacionados com ideias mais abstratas, interações com pesquisadores e reinterpretações mesmo após a realização da pesquisa (Strauss & Corbin, 2008). De acordo com esta perspectiva teórico-metodológica, deve-se analisar criticamente os dados; reconhecer tendências e; pensar abstratamente para levar a análise dos dados para um nível abstrato (teórico) e retornar ao nível dos dados. Desta forma, para teorizar a partir dos dados coletados, deve-se dar importância ao processo de coleta seletiva dos dados, a construção das categorias e a saturação teórica.

no presente uma desconfiança em relação a qualquer liderança política. Aquele que vê na figura do *líder oportunista* a afirmação de uma tradição ou a regularidade exemplar, entende os processos políticos personificados na disputa individual entre sujeitos que buscam vantagens pessoais para si e para os seus. Existe a possibilidade de os participantes buscarem a negação desse tipo de liderança, porém, o destaque dado a individualidade e a falta de um julgamento moral pode indicar uma descrença na possibilidade de transformação dessa tradição. Pela falta de ajuizamento do passado, considera-se o uso da memória de modo involuntário e receptor. Não há o uso consciente da memória, apenas a apresentação irreflexiva das vantagens obtidas por D. Pedro em sua atuação política.

(2) A forma mais recorrente da ideia de liderança aparece com elementos de passividade associados ao personagem histórico aqui destacado. D. Pedro é um *líder passivo* na resposta de 11 professores. Estes o delinearam como “uma peça no jogo pelo poder das elites” (participante 8). O uso de recursos linguísticos como a ocultação do sujeito, transmite a noção de falta de intencionalidade e responsabilidade na atuação histórica de D. Pedro. “Um rei português foi trocado pelo seu filho”, respondeu o participante 13. Entretanto, alguns professores nominaram os agentes históricos que para eles agiram sobre D. Pedro. É o caso da participante 17. Para ela, “No processo de independência Pedro foi pressionado por Leopoldina e por José Bonifácio a tomar a decisão de romper com Portugal”.

O participante 19, acredita que D. Pedro “[...] apenas serviu aos interesses da elite agrária [...]”, enquanto o participante 26 diz que ele é “um homem que se viu obrigado a fazer o que a elite queria e que seu pai queria, sem preparo para tal”. Um outro exemplo de liderança passiva é notado quando se atribuiu as transformações políticas na vida D. Pedro como fruto de processos históricos. “Um nobre português que devido a certos processos históricos se transformou em Imperador do Brasil” (participante 29).

O uso da memória em tais respostas apresenta novamente o modo involuntário e receptor. O passado se impõe em interpretações sobre um personagem histórico sem ações conscientes e intencionais. Para estes, as transformações históricas se impõem aos indivíduos domados pela elite ou por certos “processos históricos”. Algo que pode conjecturar nas ações do presente em que a passividade descrita em D. Pedro converge em indivíduos sem intenções ou responsabilidades. Para a perspectiva concebida com líderes passivos, nada adianta as projeções dos sujeitos históricos. O sentido

histórico é constituído por determinações alheias à vontade individual. Nesse sentido, o sofrer e o agir humano no presente são condicionados pelas elites ou por processos históricos naturalmente estabelecidos. Há a ideia de luta entre elites e disputas pelo poder. Porém, esse embate faz parte da tradição estabelecida e qualquer luta contrária a ela é inútil, um desperdício de tempo e energia com forças incontornáveis. A figura de D. Pedro como líder *passivo* afirma o surgimento dessa tradição política ou exemplifica o funcionamento das relações políticas de dominação.

(3) Quando encontramos respostas que apontam intencionalidade na liderança de D. Pedro, percebemos a distinção entre uma perspectiva heroica ou não. O *líder consciente e não-heroico* tem no monarca a figura de um falso herói em 8 respostas. Em metade dessas respostas encontramos argumentos que destacam a inaptidão para governar. Para alguns ele era “[...] pouco afeito a administração” (participante 6). Para outro professor o problema de D. Pedro é que “era considerado como o ‘Libertador’ ou o ‘Rei soldado’, no entanto com a independência do Brasil não veio a abolição da escravatura” (participante 16). Destaca-se a resposta do participante 33 que associa na figura falsamente heroica de D. Pedro um padrão que se mantém atualmente.

Vejo D. Pedro I como um jovem que hoje talvez fosse uma dessas pessoas que prega a meritocracia, mas trabalha na empresa do pai. Sim, foi uma figura importante na nossa história. Mas era talvez um sujeito que fosse pouco tolerante e que ouvisse muito pouco seus conselheiros. (participante 33).

Outros professores que constituíram a figura do *líder consciente e não-heroico* optaram por desqualificar D. Pedro enfatizando aspectos negativos de sua vida pessoal. A participante 10 costuma dizer aos seus alunos que o nobre português “foi um dos primeiros personagens ‘cancelado’ pelos brasileiros”. Para ela, além do autoritarismo e da insistência na Guerra da Cisplatina, “polêmicas pessoais” contribuíram para o “desgaste de sua figura diante da população e da elite”.

Encontramos menções às experiências sexuais e festas em 6 respostas, feitas exclusivamente por homens. Na maioria das vezes como um aspecto negativo de sua personalidade que o desqualifica enquanto líder. O participante 32 o destaca por suas “aventuras性uais”, enquanto o participante 44 pauta o fato do personagem histórico “ser muito relacionado a festas e ser muito mulherengo” com a falta de “envolvimento e capacidade” (participante 44). A ideia de que a vida pessoal de D. Pedro o desqualificava enquanto liderança e herói histórico fica mais evidente

quando caracterizado “[...] como mimando, que busca prazer em bebidas alcoólicas e bordéis. D. Pedro I não foi uma grande pessoa, seu único feito foi nascer na nobreza, o resto só aconteceu” (participante 46).

Com o tipo *líder consciente e não-heroico*, encontramos o uso da memória de maneira intencional e construtiva. Existe a identificação pelos participantes da construção de uma memória de D. Pedro como líder da independência do Brasil. Entretanto, os participantes negam essa tradição modificando, rejeitando ou substituindo elementos importantes da narrativa tradicional romântica. Ao desqualificar a figura de D. Pedro enquanto líder político da independência, os participantes lidam intencionalmente com o que sobrou do passado. As interpretações são organizadas para destacar aspectos de despreparo para a liderança política como os episódios de autoritarismo ou de imoralidade na vida pessoal.

Cabe ainda separar a resposta do participante 33 que constrói uma narrativa consciente e reflexiva. As tradições são ajustadas às circunstâncias da vida do participante que vê em D. Pedro as “pessoas que prega(m) a meritocracia, mas trabalha(m) na empresa do pai”. Há aqui uma evidente crítica à tradição meritocrática das narrativas oficiais da história do Brasil. O participante 33 torna a memória útil à vida ao construir uma interpretação própria sobre o mito heroico de D. Pedro. Entretanto, não é possível encontrar na resposta uma perspectiva de abertura à transformação da realidade. Apesar da consciência histórica do participante 33 mobilizar elementos do passado e do presente, não há menção de um futuro, seja de manutenção ou transformação da tradição.

(4) Existe ainda 5 professores atribuíram características intencionalmente heroicas à liderança de D. Pedro. Neste caso, as respostas foram classificadas como *líder consciente e heroico*. É o caso do tom festivo e celebrativo do participante 7 que o descreve como

Um português de coração tropical. Como qualquer herdeiro foi preparado para ser um monarca. Homem versado na música, de carisma maravilhoso tanto quanto mulherengo. Fez da sua bravura um dos principais nomes da independência do que seria o BRASIL (participante 7 – grifo dele).

Talvez a menção à natureza tropical do coração do português tenha influência direta da memória romântica historicamente construída pela elite brasileira desde a independência. O culto ao monarca exalta não apenas o herói, mas a nação escrita em letras maiúsculas, a natureza tropical, a tradição, a música, a festa e a celebração. Não há controvérsas

na figura desse líder, ele é carismático e mulherengo. Faz parte de sua brava natureza maravilhosa.

Outras respostas portadoras do tipo *líder consciente e heroico* preferem destacar o lado “[...] Culto, humanista e liberal” (participante 14). Para a participante 9 “[...] sobre D. Pedro cabe ainda falar do líder estratégista, perspicaz que era e conhecedor das novas leis”. É urgente apontar a resposta do participante 23. Para ele, “como professor de história devemos falar das partes ‘virtuosas’ desse personagem, mas para prender a atenção dos adolescentes, também falamos como ele foi corno, mulherengo, cachaceiro, cafajeste e muito mais”.

É imprescindível analisar essa resposta por duas perspectivas, primeiro percebendo como o professor entende o papel do docente no processo de ensino escolar. Para ele fica claro que a História institucionalmente lecionada deve privilegiar biografias de pessoas ilustres, destacadas pelo comportamento virtuoso, de retidão e bons exemplos para a formação de pessoas com igual conduta e moralidade – assim como no século XIX, durante a construção da História como disciplina escolar no Brasil. Em segundo, a resposta deve ser examinada em relação a estratégia usada pelo professor para “prender a atenção dos adolescentes”. Talvez, uma boa aula de história, para esse professor, é aquela espetacularizada, emocionante. Algo que extrapole o conteúdo substantivo e os conceitos de segunda ordem. Para além do processo de emancipação do Brasil e das ferramentas intelectuais que ajudam os alunos a pensar historicamente, uma boa aula de história deve ser apelativa. Esse professor parece vivenciar dilema ao lecionar sobre personagem histórico de D. Pedro I. Divido entre o dever para com a memória oficial, romântica e virtuosa, e a sensacionalista, apelativa ao entretenimento fácil.

De todos os tipos de lideranças encontradas nas respostas dos professores, o *líder consciente e heroico* é o mais influenciado pela memória oficial romântica. Entusiasmados por tais narrativas românticas, os professores concebem D. Pedro como um líder nato, carismático, inteligente, perspicaz e inteligente, apesar das falhas morais evidentes. Há claramente a mobilização da consciência histórica para afirmar o nascimento de uma tradição ou ainda uma regularidade exemplar de sujeito histórico nascido para governar. A genialidade de D. Pedro não é passível de análise, o passado se impõe ao presente, domesticando, interpretando e elaborando no presente as determinações tradicionais. Portanto, a memória aparece aqui, nas respostas com *líderes conscientes e heroicos*, de

forma involuntária e receptiva. Essa percepção tem consequências não apenas identidade histórica dos cidadãos, mas também na ideia que se forma sobre ser professor. Para estes, o professor tem o dever de contribuir na manutenção dessas narrativas, como fica terrivelmente evidenciado na resposta do participante 23.

(5) Por fim, a última categoria conjectura aqueles que estabelecem na figura de D. Pedro um *líder forjado*. Apenas 5 respostas destacaram essa liderança como um elemento historicamente constituído. É o caso do participante 27 que vê em D. Pedro a “figura controversa, exaltada como herói por uma História Oficial e visto com certa desconfiança pela Historiografia”. O participante questiona a ideia D. Pedro como herói por entender que o processo de Independência só se concretizou de fato com a abdicação de D. Pedro em 1831. Por esse questionamento, o participante desnaturaliza o discurso sacralizado pela memória romântica que atribui ao monarca a liderança da emancipação política do Brasil.

Apesar da falha ao atribuir ao positivismo a construção do mito de D. Pedro, a participante 3 relaciona o tema com o presente ao responder que “A exaltação à D. Pedro, faz parte da visão positivista que influenciou e ainda hoje faz-se presente nas narrativas históricas e que atribui a homens brancos, ricos e de origem europeia o papel de protagonistas da História”. Para além da simples indicação da construção do herói, a participante encontra as influências históricas no presente que privilegia certos grupos sociais em detrimento a outros. O protagonismo dado a eles influencia nas dinâmicas sociais, principalmente por naturalizar privilégios aos homens brancos e ricos.

O participante 5 reconhece o embate as disputas políticas através das versões sobre a relevância histórica de D. Pedro. “[...] um personagem que possibilita pensar algumas questões, se por um lado a historiografia oficial tentou forjar a figura de um imperador forte, nos moldes dos monarcas do Antigo Regime por outro lado, ele figura como um governante que não teve poder e nem conseguiu articular com a elite sua permanência no trono”. O participante 5 argumenta buscando expandir a análise sobre o personagem histórico, “para (re)pensar o contexto da Independência e seus desdobramentos”.

Os participantes 11 e 22 entendem que a construção de D. Pedro como herói permanece sendo reforçada por meio de estratégias atuais de preservação da memória oficial. Para o participante 11, por exemplo, o fato do D. Pedro herói “ser assunto que cai no vestibular”, indica a manutenção

de narrativas da “visão construída dos heróis”. A participante 22 salienta “[...] que a imagem construída pelos monarquistas e difundidas através dos livros didáticos” mantém continuidades de um Brasil alinhado com Portugal. Ou seja, para além do IHGB do século XIX, livros didáticos e vestibulares colaboram na construção de D. Pedro como herói da independência.

Os professores que indicaram D. Pedro como *líder forjado* reconhecem grupos responsáveis pela construção da narrativa heroica. Vários grupos, da elite branca e rica aos monarquistas, valeram-se instrumentos como a Historiografia Oficial, os vestibulares e os livros didáticos para construir a figura do herói emancipador. A valorização das tradições e dos mitos históricos românticos influenciam na construção de identidade históricas e na concepção de cidadão. Como visto antes, tendo um ícone heroico e salvador, cabe ao cidadão comum assistir passivamente e torcer pela sorte. Os professores que concebem D. Pedro como líder forjado reconhecem essa memória e lidam intencionalmente contra tal narrativa. A identificação dos grupos privilegiados é uma forma de organizar as interpretações sobre a tradição e adequá-las à própria vida.

De maneira consciente e reflexiva os professores que responderam com esse tipo de liderança rejeitam o D. Pedro romantizado por entenderem que não útil à vida. O uso da memória intencional e construtiva indica uma negação crítica da tradição e um desejo por transformações no tempo presente. Ao destacar os embates entre versões nas disputas pela narrativa da independência, os professores atendem às carências de orientação temporal. Buscam mais perspectivas de interpretação do passado, teorias, categorias e métodos que impactam nas historiografias que narram a independência do Brasil. Mobilizam a consciência histórica para encontrar no passado orientações para o agir intencional no presente. Formando assim, uma cultura histórica que atenda às carências e necessidades de orientação temporal.

Essas formas históricas mais elaboradas, como as encontradas nesse tipo de resposta, só são possíveis mediante ao reconhecimento da racionalidade científica e seus métodos. Sem essa consideração, a mera reprodução dos modelos romantizados de memória é mais constante. Apesar da negação do heroísmo de D. Pedro aparecer em respostas como no tipo *líder consciente e não-heroico*, é nas respostas com o *líder forjado* que percebemos a mobilização da consciência histórica recuperando métodos e modelos reflexivos para interpretar as experiências no tempo. A

constituição cultural de sentido ganha profundidade conjugando o passado e o presente, comparando interpretações históricas, entendendo disputas e interesses sobre o passado que se faz presente. A história se torna útil à vida.

## Considerações finais

Diante das pesquisas e reflexões feitas neste texto, notamos a origem da construção do mito da figura heroica de D. Pedro I. Apoiado no personalismo característico do pensamento romântico, estabelece-se uma memória que molda uma identidade histórica e política no Brasil, na qual a liderança – nesse caso, o imperador – é exaltada como ícone, herói e gênio capaz de guiar e salvar toda a nação. Essa visão influencia não apenas a interpretação do passado, mas também a forma como se projeta o futuro, perpetuando a crença de que apenas o destino pode trazer à tona novos heróis. Talvez seja essa a primeira importante conclusão desta pesquisa. Por meio do personalismo, das determinações do destino e da valorização da individualidade, a memória romântica desencoraja a ação intencional no presente. Nos falta a noção de coletividade. Nas respostas da maioria dos professores notamos essa desmotivação. Seja por conta dos oportunistas que agem usando suas virtudes para tirar proveito do contexto vivenciado, ou pela falta de possibilidade diante de um mundo cheio de determinações impostas pelas elites tradicionais, o presente não tem jeito. Não adianta agir intencionalmente diante de tantas dominações historicamente estabelecidas. Uma história sem construções coletivas é como folhas secas no chão, sem raízes e sem direção. Essa é a herança que a memória romântica deixa à identidade histórica brasileira.

A segunda consideração é sobre a importância da ciência da História na aprendizagem histórica. Existem várias formas históricas que compõem a cultura histórica, mas elas não são equivalentes. Compreender a racionalidade dessa ciência e seus métodos é essencial para a elaboração de modos mais sofisticados de interpretações sobre o passado e presente. A falta de conhecimento em ciência da História leva os indivíduos à mera reprodução de narrativas romantizadas, foi o que ficou evidente na análise das respostas dos professores. Aqueles que desconhecem o funcionamento da História não conseguem diferenciar entre memória e história. Confundir história e memória faz trocar o método científico pela pesquisa nostálgica. A memória constrói identidades, mas é a história revela contextos.

Por fim, vale uma breve reflexão sobre a expectativa gerada pela tecnologia digital cada vez mais habilidosa e surpreendente. Não há uma relação imperativa entre o uso de ferramentas modernas de ensino com o desenvolvimento da aprendizagem. Por vezes observamos o surgimento de tecnologias que pouco ou nada venham a contribuir para o que de fato é aprendido em contexto escolar<sup>8</sup>. O uso de ferramentas como o *ChatGPT* em pesquisas escolares e acadêmicas parece ser um caminho atrativo para os usuários. De fato, pode-se encontrar nesses instrumentos atalhos para atividades demasiadamente técnicas ou fastidiosas. Entretanto, para aqueles que pesquisam sobre o pensamento histórico e suas variadas formas de manifestações é necessário fazer uma série de ressalvas.

Por maior que seja o repertório e as habilidades que emulam o comportamento humano, ferramentas de “inteligência artificial” não têm consciência histórica. A consciência histórica nasce do sofrer e da necessidade de agir no tempo e no espaço. Mesmo que esses instrumentos façam “escolhas” entre as muitas formas que compõem a cultura histórica, esses desígnios são na verdade indicações de um algoritmo pré-definido e sem vida. A “inteligência artificial” não interpreta a cultura histórica, não tem carências de orientação e simplesmente reproduz as narrativas mais recorrentes em seu repertório de pesquisa. O texto produzido por essas ferramentas reflete comportamentos recorrentes entre os seres humanos sobre um determinado assunto, porém, reforçando memórias, identidades e consequentemente, perspectivas de futuro já estabelecidas e sedimentadas.

Mesmo que seja óbvio o que está escrito aqui, não é tão óbvio assim os estragos que essas ferramentas ditas inteligentes podem fazer sobre a cultura histórica. Se antes, a cultura histórica almejada pelas elites era disseminada pela educação formal, museus e exposições, livros e artigos acadêmicos, patrimônios culturais, arquivos, bibliotecas, políticas públicas... Hoje, há esses instrumentos somados às redes sociais, à mídia, à cultura pop e à inteligência artificial. Sendo essa última com as maiores habilidades de persuasão com aparência de imparcialidade. A personalismo na política e na história é feito agora, com a mais sofisticada ferramenta despessoalizada. A inteligência artificial parece pensar por si só, mas na verdade os programadores é que estão a pensar por nós, usuários. Isso acontece porque tratamos a ferramenta como se ela tivesse consciência e

8 Sobre isso ver: SANTOS, João. Quão novo é o moderno ensino remoto? In: NODA, Marisa; CAINELLI, Marlene (Orgs.) **A escola e o ensino de história:** repensando a aula de história em tempos de pandemia. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

nos esquecemos que quem realmente as tem, os programadores à serviços de seus chefes.

## Referências

- BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 21-48.
- DOS SANTOS, Ricardo R. A criação do Brasil através do Romantismo. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais (2238-3565)**, v. 7, n. 1, p. 88–98, 2018.
- CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. P. 65-79.
- GUIMARÃES, Ana Rosa; PRÓCHNO, Caio. As principais características e atitudes do movimento romântico. **Letras et Ideias**, João Pessoa, PB, v. 1, n. 1, p. 66–85, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/letraseideias/article/view/26432>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- LAVILLE, C. Em educação histórica, a memória não vale a razão. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. UFMG, nº 41, p. 13-42, jun/2005.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva**: Teoria da História III, formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SANTOS, João Augusto Martin Nantes dos. **Mas afinal, o que é História?** A Consciência Histórica de estudantes da EJA em Apucarana/PR. 2021. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História e ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação**. Porto Alegre. v. 16 nº 37. Maio/agosto. 2012. P. 73- 91.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SCHWARCZ, Lilia. Romantismo tropical. A estetização da política e da cidadania numa instituição imperial brasileira. **Penélope: revista de história e ciências sociais**. n. 23, p. 109-127, 2000.

STRAUSS, Anselm. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.



## Capítulo 6

# A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL EM DISPUTA: MITOS, SILENCIAMENTOS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Renata Madureira Pavan<sup>1</sup>  
Larissa Klosowski de Paula<sup>2</sup>

## Introdução

No ano do bicentenário da Independência do Brasil, o Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Cainelli, da Universidade Estadual de Londrina, elaborou e aplicou questionários com objetivo de conhecer as perspectivas de abordagens de conhecimentos sobre a Independência no Brasil. Dos questionários aplicados, obtiveram-se 46 respostas. Das 10 perguntas que o compunham, para este capítulo, foi selecionada a questão 7, que contempla as seguintes preocupações: “Existe uma tradição em dizer que a independência do Brasil aconteceu de forma pacífica sem contestação e sem a participação do povo. O que essa forma de pensar a independência traz consigo? Que projetos de futuro essa ideia representa para o Brasil?”.

Assim sendo, os objetivos deste capítulo são interpretar e categorizar, de acordo com as dimensões narrativas de sentido de Jörn Rüsen (2007), as respostas que professores/as e formandos/as em História, do Brasil, deram aos questionamentos levantados. Os questionários foram interpretados a partir de uma abordagem qualitativa, com base na hermenêutica realizada nos procedimentos de análise de conteúdo, a qual possibilitou a clivagem de categorias/unidades de codificação, das respostas obtidas, conforme Laurence Bardin (1977), em consonância com a teoria da consciência

1 Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora da rede pública do estado de Roraima. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ensino da UEL. E-mail: repavanpavan@gmail.com.

2 Doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora na UniBF Centro Universitário e professora colaboradora no Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino, História e Educação da UFGD. E-mail: larissa\_klosowski@hotmail.com.

histórica proposta por Jörn Rüsen, com vistas a acessar a constituição histórica de sentido dos/as participantes.

Primeiramente, as respostas dos questionários foram lidas e categorizadas. No entanto, da leitura inicial, 4 respostas foram excluídas por estarem em branco. Das 42 restantes, outras 3 também foram excluídas pelo fato de a articulação da resposta não constituir um sentido ao que fora perguntado. Das respostas que puderam ser analisadas levando em consideração a pergunta realizada, emergiram as seguintes categorias: “Exclusão do povo; Apagamento/silenciamento de lutas; Mudanças pela elite são organizadas; Vontade do colonizador; Ressaltar das lutas populares; Projeto de pacifismo do povo; Povo às margens da política, despolitizado ou pacífico.”

Para atender aos objetivos de pesquisa, bem como relacionar as respostas dadas pelos/as entrevistados/as à luz da metateoria rüseniana, primeiramente, considerou-se necessário realizar uma breve explanação referente às escritas sobre a Independência. Para tanto, partiu-se de historiadores/as como Araújo (2008), Neves e Machado (1999), Malerba (2006), Pimenta (2022). Em seguida, relacionaram-se as respostas dadas pelos/as entrevistados/as às categorias constituídas por Rüsen (2007). Por fim, foram tecidas algumas considerações finais interrelacionando as seções aqui trabalhadas.

### **Algumas formas de apresentação das narrativas sobre a Independência: breves considerações**

De acordo com Rüsen (2007), as formas de apresentação de um determinado resultado de escrita da história, anteriormente baseada em seus métodos específicos, nas ideias elaboradas para a elucidação das mapeadas carências de orientação, são de suma importância para a historiografia, haja vista que a “[...] a história continua precisando ser ‘escrita’, ou seja, apresentada de alguma maneira, e toda historiografia – em que forma seja – está inserida em um contexto prático de funções”. (Rüsen, 2007, p. 11). Neste sentido, o objetivo desta seção é identificar algumas dessas formas de escrita sobre a Independência do Brasil e relacioná-las, posteriormente, com as dimensões encontradas nas respostas dadas pelos(as) professores(as) e estudantes de história.

Mas por que identificar as escritas? É notório que o processo de Independência do Brasil teve suas particularidades. Entre elas, pode-se

destacar o fato de, por um período, o aparato administrativo da metrópole ter na colônia sua sede. Neste sentido, a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, promoveu transformações no espaço colonial e o marcou de maneira peculiar, diferenciando-o profundamente das demais colônias latino-americanas. Isso porque, dentre as modificações que podem ser apontadas, encontra-se a intensificação da produção escrita advinda da colônia, reflexo das exigências administrativas e econômicas e que impulsionaram a circulação de ideias e a tentativa de solidificação de um ideário que circulava de maneira impressa. A palavra escrita, nesse período, embora não chegassem à maioria dos sujeitos que ocupavam esse espaço geográfico onde agora a coroa se instalava, consolidou-se como instrumento político e administrativo gerado diretamente em solo colonial, com os intelectuais desempenhando papéis no aparato administrativo e, por vezes, de acordo com Neves e Machado (1999), misturando-se a ele.

No Brasil, segundo Araújo (2008), essa elite portuguesa buscou regenerar simbolicamente a metrópole, projetando nestas terras a possibilidade de construir uma “nova Portugal”, haja vista que, aqui, julgava-se haver a preservação de um clero mais comedido ao seu papel estruturante próximo ao poder e uma elite menos fragmentada pela diversificação advinda da dupla revolução. Ademais, Dom João VI promoveu algumas reformas administrativas que impulsionaram outras modificações na então colônia: fundou ministérios, conselhos, instituições de ensino e espaços de sociabilidade, tais como a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. Além disso, clivou a instituição responsável pela emissão de papel moeda, o Banco do Brasil, bem como aquela que funcionaria como tipografia oficial, a Imprensa Régia. Esta última, além de seu papel institucional para com a escrita oficial, teve papel fundamental como disseminadora do que se tentaria solidificar enquanto cultura escrita da colônia, sob a vigilância da censura, exercida tanto pela Junta Diretora da Imprensa Régia quanto pela Mesa do Desembargo do Paço. Ainda assim, ideias iluministas e revolucionárias, embora reprimidas, circulavam de maneira clandestina, e a própria documentação oficial produzida neste período serviu de escopo de fontes para representações historiográficas que puderam comprovar visões da história contrárias ao ideário de uma colônia pacífica e regenerativa de Portugal.

Isso fica evidente, por exemplo, na tese de Neto (2019), *Independência e morte: política e guerra na emancipação do Brasil, 1821-1823*, na qual, por meio das fontes escritas do Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa, do Arquivo e Biblioteca Nacional, bem como do arquivo das Forças Armadas e

de correspondências oficiais, o autor demonstra a instabilidade na transição política de colônia para Império, dissolvendo assertivas que buscavam consolidar aquele ideário pacificador em relação ao Brasil e que, por anos após a Independência, era consolidado nas historiografias produzidas. Dentre as que buscam solidificar o ideário pacífico da independência, Pimenta (2022) destaca a *História da Independência do Brasil* (1916-1917) de Varnhagen, e Paula (2022), a *História dos Principaes Successos Políticos do Imperio do Brasil* (1826), de José da Silva Lisboa, e *Compendio da Historia do Brasil* (1841), de José Ignacio de Abreu e Lima. Embora datadas, tais obras foram utilizadas como fontes em outras escritas da história e se tornaram referências e perpetuadas de determinadas visões, neste caso, do processo de Independência.

Sobre essa temática, Malerba (2006) analisa produções historiográficas mais recentes, dos anos de 1980 até o período de publicação do artigo mencionado, e destaca que ainda não havia um consenso sobre o processo de Independência, principalmente quando se categoriza tal processo sobre as óticas: conservadora, reformista ou revolucionária. O autor analisou um grandioso acervo da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB) e uma bibliografia geral<sup>3</sup>, do qual identificou que, do século XIX até 1908, foram publicados 42 títulos na RIHGB e 58 gerais; de 1908 até cerca de 1930, 43 títulos na RIHGB e 83 gerais; de 1930 a 1964, 13 títulos na RIHGB e 51 gerais; de 1964 a 1980, 99 títulos na RIHGB e 201 gerais; e de 1980 a 2002, 6 títulos na RIHGB e 53 gerais.

Segundo o autor, essa primeira leva de obras, à luz de sua temporalidade de publicação, “[...] estava organicamente vinculada à formação da nação e à construção do Estado Imperial.” (Malerba, 2006, p. 6), tal como as outras mencionadas no final do parágrafo anterior. Já no período de comemoração do centenário da Independência, das produções historiográficas Malerba (2006) enfatiza as escritas de Varnhagen, Romeiro, Cintra, Bonfin e Lima, que consagraram o “desquite” pacífico entre Brasil e Portugal na historiografia. Malerba (2006) destaca também que, neste mesmo período, Tobias Monteiro teria destinado atenção à análise das relações internacionais do período e que Caio Prado Júnior teria inaugurado uma leitura crítica, marcando uma “[...] verdadeira ruptura nos estudos sobre a Independência, pela primeira vez enfocada sob um

<sup>3</sup> Na leitura do artigo não foi possível observar onde o autor teria pesquisado a seção por ele denominada de bibliografia geral.

viés classista e inserida no processo maior de afirmação do capitalismo mundial.” (Malerba, 2006, p. 8).

No entanto, seria durante a Ditadura Militar, na comemoração do sesquicentenário, que, de acordo com Malerba (2006, p.8), “Registra-se praticamente a metade de toda a produção desde o século XIX até hoje, trezentos títulos.”. Delas, o autor enfatiza a escrita de José Honório Rodrigues sobre uma Independência que malograra, haja vista que, do processo revolucionário que inicialmente teria representado, após a demissão de Bonifácio tomaria outros rumos, sendo suplantada pelos interesses oligárquicos. Além disso, a Independência representaria uma guerra, e não um processo de “desquite amigável”.

Dos últimos anos (da publicação do artigo), Malerba (2006) identifica, primeiramente, uma queda no número de publicações sobre a temática, bem como uma concentração das escritas em temas distintos, dos quais ele levantou as categorias de “nação”, “unidade”, “periodização”, “caráter da independência”, “camadas populares”, “maçonaria” e “sentido da independência”. Nestas escritas, segundo o autor, é possível identificar uma espécie de atenção ao papel dos distintos sujeitos sociais e na análise do papel por estes desempenhados, sem, no entanto, alcançar todas das possibilidade de análise sobre a temática, haja vista que, segundo Malerba (2006) ainda permaneciam incipientes as pesquisas sobre as participações populares, sobre o engajamento das províncias do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia e Pará, bem como sobre a comparação com os demais processos latino-americanos de independência e o papel da Grã-Bretanha neste processo.

A importância em se conhecer a existência de tais visões e de suas permanências repercute diretamente na compreensão dos ideários gerados por meio da operação da cultura histórica em determinados períodos. Sobre isso, Pimenta *et. all.* (2014), por intermédio de uma pesquisa que tinha por objetivo analisar como os(as) brasileiros(as) viam a Independência do Brasil, tanto por meio de pesquisa de opinião quanto pela análise filmica, de livros didáticos e revistas de história, identificou que embora os/as brasileiros/as reconheçam a Independência e que ela seja um tema importante para a História do Brasil e tenha sido um acontecimento positivo para o país, ainda prevalece uma visão que o evento em si teria sido mais elitista que popular; ainda que de caráter de ruptura e conflitivo. Seria esse resultado também um resultante do que foi apontado por Malerba (2006) e do ainda

forte marco de um imaginário social permeado pelas visões idílicas e sem participação popular quanto ao processo de independência?

## **As tipologias de constituição histórica de sentido rusenianas e o ensino de História**

O campo do ensino de História no Brasil abraçou as obras de teoria da História e o pensamento de Jörn Rüsen nas três últimas décadas, de modo que a aprendizagem histórica passou a ser entendida em sua especificidade, podendo ser mobilizada pela Didática da História como forma de desenvolver a competência narrativa de sentido, a partir das operações mentais da consciência histórica intrínsecas aos seres humanos. Nesse ínterim, a Didática da História se apropriou da categoria da consciência histórica com a finalidade de promover a forma de pensar historicamente a partir do caráter científico, fundamentada na teoria da História de Rüsen, a qual contribui ao entendimento das tipologias de constituição histórica de sentido. Entende-se, assim, que existem diferentes formas de consciência histórica, sendo um dos objetos de investigação do campo da Educação Histórica, no Brasil, a cognição histórica de alunos/as e professores/as, com a finalidade de compreender seu grau de elaboração/formação. Para Rüsen (2015), a constituição histórica de sentido empreendida pelos indivíduos pode ter 3 níveis de elaboração/elevação diferentes, constituindo-se em: tradicional, exemplar e genético.

A formação do pensamento histórico crítico contribui como um elemento mediador, de interconexão entre os 3 níveis, com um caráter problematizador/questionador da cognição histórica, anteriormente, estruturada. A consciência histórica, como afirma Rüsen (2001), nas contingências experienciadas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, busca por orientação temporal e entendimento de si e de seu mundo circundante.

O sentido atribuído pelos indivíduos, para Rüsen (2015), ao passado, confere às experiências um caráter de interpretação, posterior aos sentidos prévios, inerentes aos eventos históricos. Essa interpretação constitui-se a partir das subjetividades dos indivíduos e da cultura histórica em que eles se encontram inseridos. Conforme a leitura de Wiklund (2008) sobre as ideias do autor alemão, não há possibilidade de separar o nexo temporal entre passado, presente e futuro quando o movimento da consciência histórica, denominado constituição de sentido, ocorre. A questão é como essas dimensões temporais são mobilizadas, sobressaindo

alguns elementos formadores em detrimento de outros, seja para preservar o passado e manter as tradições ou aprender com ele, ou para transitar entre as temporalidades, correlacionando-as de tal maneira que, criticamente, o sentido seja atribuído ao conteúdo experiencial do passado, a partir de inquietações resultantes do presente, com ganhos e benefícios às relações humanas, como ressalta Wiklund:

[...] o conteúdo da consciência histórica é constituído pela formação de sentido dada por meio das experiências do tempo. “Experiências do tempo” não devem ser entendidas como uma dimensão específica e limitada de nossa experiência, mas, antes, como todo um espectro de experiência que pode ser relacionado ao tempo, isto é, ao “agora”, ao “antes” e ao “futuro”. Este tipo de sentido é a síntese de duas diferentes dimensões que só podem ser separadas analiticamente; experiência e intenção. (WIKLUND, 2008, p. 27-28)

A experiência e a intenção forjam a constituição histórica de sentido, numa relação dialética entre objetividade e subjetividade, em que ambos possuem interdependência à orientação cultural dos seres humanos, a partir de um caráter teleológico, conforme Wiklund (2008), o qual possibilita o agir humano no tempo e a construção de projetos de futuro.

### **As narrativas históricas de sentido de professores/as de História, no Brasil, sobre a Independência do Brasil**

Com base nos aportes teóricos da formação da consciência histórica em Rüsen, conectados às categorias analíticas suscitadas na introdução, foi possível perceber na formulação do pensamento dos entrevistados/as que as narrativas historiográficas tradicionais silenciaram algumas camadas da sociedade no protagonismo do processo de Independência do Brasil, predominando a narrativa de sentido tradicional nas respostas. Também foram catalogadas aproximações com a tipologia de consciência relacionada à que Rüsen (2007) aborda como exemplar e a articulação da tipologia que permite o transitar entre uma forma de constituição de consciência e outra, que é a crítica, como pode ser melhor visualizado no quadro abaixo:

**Quadro 01:** categorização das respostas

<i>Categoría de resposta</i>	<i>Narrativa tradicional</i>	<i>Narrativa exemplar</i>	<i>Narrativa crítica</i>	<i>Narrativa genética</i>
<b>Vontade do colonizador</b>	2			
<b>Exclusão do povo</b>	7			
<b>Povo às margens da política, despolitizado ou pacífico</b>		7		
<b>Mudanças pela elite são organizadas</b>		7		
<b>Apagamento/silenciamento das lutas</b>		3		
<b>Projeto de pacifismo do povo</b>		5		
<b>Ressaltar as lutas populares</b>			8	

Fonte: As autoras (2025).

Desse modo, é possível verificar alguns elementos nas narrativas dos/as participantes que conduzem ao que Rüsen (2011) afirma ser a elaboração da constituição tradicional de sentido, a partir da categoria levantada “exclusão do povo” do processo de Independência do Brasil, como apontado pelo/a participante:

Essa visão exclui, silencia muitas camadas da sociedade. Deixa de apresentar a independência como um processo histórico muito complexo, para trazer uma versão simples, onde um grupo apenas tem sua visão apresentada. Essa narrativa serve aos grupos dominantes, quando procuram reforçar uma ideia de movimento pacífico, de ordem e quando esses mesmos grupos pretendem continuar monopolizando as decisões políticas fundamentais para o nosso futuro.

E continua o/a professor/a P.2, pontuando “[...] a exclusão das classes populares, cuja intenção é muito perigosa, pois, busca enaltecer e privilegiar a algumas figuras e silenciar a participação de outras.” Essa constituição de sentido não é suficiente enquanto forma de orientação por serem limitadas ao empírico, apesar de subjetivas, em certo grau e, como resultantes de experiências humanas, requererem relação com a diversidade para as quais as regulações do tradicional não têm condições de atingir. Na construção tipológica das narrativas, Rüsen (2007) pontua que a constituição histórica tradicional de sentido tem como elemento fundante a afirmação do passado nos critérios utilizados na interpretação e orientação do agir humano, de modo que possui suas limitações na elaboração das

experiências humanas, pois seu grau de abstração é reduzido em relação às demais, além do distanciamento das contingências do tempo presente - responsáveis por suscitar as carências de orientação.

O outro nível de elaboração do pensamento histórico, de acordo com o autor alemão, denominado constituição histórica exemplar de sentido, utiliza-se do conteúdo da tradicional de um outro modo, pois posiciona o tempo experienciado pelo indivíduo (presente) como elemento mais importante na dinâmica relacional temporal do que na narrativa de sentido tradicional, o que não significa um abandono do passado, pelo contrário, uma vez que consegue responder às diversidades com “histórias” que demonstram a validade das regras, salvaguardando os exemplos do esquecimento. Assim sendo,

[...] as narrativas exemplares lembram os casos que demonstram aplicação de regras gerais de conduta; elas impõem a continuidade como validade supratemporal das normas que abrangem os sistemas de vida temporalmente diferentes; e formam uma identidade ao generalizar as experiências do tempo para as regras de conduta. (Rüsen, 2011, p.100).

Na análise das respostas obtidas nos questionários, tais dimensões da narrativa exemplar podem ser observadas nas categorias: “Povo às margens da política, despolitizado ou pacífico”; “Mudanças pela elite são organizadas”; “Apagamento/silenciamento das lutas e Projeto de pacifismo do povo”. Dada a extensão das respostas catalogadas nestas categorias e que fazem alusão à constituição exemplar, optou-se por trazer para a análise não mais que três exemplos de cada categoria para não tornar a narrativa repetitiva e enfadonha. Foram selecionadas respostas nas quais os/as participantes identificam a permanência, por meio do questionamento levantado sobre a forma tradicional de se dizer que a Independência foi pacífica, de um tipo de narrativa que transcende temporalidades e sujeitos, assim como se incrusta no imaginário social de alguma forma. Já em relação ao levantamento historiográfico realizado por Malerba (2006), tal tipologia é presente nas produções escritas alocadas de 1908 a 1930 e de 1930 a 1964. Isso porque, como destacado por Malerba (2006), a segunda geração desses escritos não vem mais permeado pela identificação com uma corte, mas o estabelecimento de um ideário suporte para as novas representações sociais de pertencimento, de relações de “desquite” com Portugal, com formas de se pensar a própria formação enquanto nação de uma maneira idealizada a se seguir.

No que se remete às respostas dos questionários, essa exemplaridade pode ser observada, quanto à categoria de “povo às margens da política”, clivadas pelas autoras, na resposta que segue:

Não houve participação popular porque a grande maioria da população que vivia no Brasil era subjugada como escravos africanos e indígenas. Já para as elites não houve contestação porque no fundo o que aconteceu foi a manutenção dos privilégios destes. A ideia do futuro, esta que vivemos hoje por acaso, é a mesma. Pouca participação e consciência popular dos eventos históricos. (P. 32)

Nota-se que há, na resposta do/a entrevistado/a, uma permanência de uma conduta, no sentido de conservação de um modo de ser, que, neste caso, estaria associada à ausência de participação política do/a brasileiro/a. Isso também é identificado no trecho da resposta do/a P. 31, onde é mencionado que: “Uma ideia ligada ao seguinte pensamento, “ah eu não gosto de política”. “Pra que votar?” “Tanto faz, não vai me afetar”. Observo que durante muito tempo o brasileiro foi avesso à política [...]”.

Outras formas também identificadas e que vão ao encontro com a constituição de sentido exemplar são as alocadas na categoria de as mudanças promovidas pela elite são organizadas. Como exemplo dessa relação, pode-se citar o argumento tecido pelo/a P. 35, onde é mencionado que:

Primeiramente não é certo dizer que o processo foi totalmente pacífico. Ocorreram alguns confrontos. Mas de qualquer forma, comparado a outros processos de independência, no Brasil não *houve grande envolvimento do “povo”*. *Foi um processo conduzido pelas elites*. a unidade nacional não foi construída através de uma luta sangrenta travada contra os colonizadores, mas algo ocorrido em torno do simbolismo da monarquia. acresto, pessoalmente, que *isso trouxe algum tipo de consequência do modo povo brasileiro lida com a política*. Falta ao brasileiro médio o sentimento de presença. ele prefere delegar o poder, no lugar de participar das lutas pelos próprios direitos. [grifos nossos]

Mais uma vez, na argumentação construída pelo/a participante é possível se identificar que, embora se acreite nas lutas para além da tecidas pelas elites, ainda assim sobressairia uma independência por elas conduzida e que teria continuidade no modo como o/a brasileiro/a se relaciona com as mudanças políticas. É como se os “modelos de vícios”, mencionados por Rüsen (2011), permanecessem no quesito do afastamento em relação à política. E isso também pode ser observado, no sentido de relegar às elites o processo de independência, no argumento do/a P. 6, onde se lê que, “No Brasil se consolidou a cultura da política dos acordos, geralmente, feitos

por cima, em que as soluções dos problemas acabam sendo ajustes. Pouco se mexe para que as estruturas se mantenham.”.

Outra categoria que também carregou a característica da constituição de sentido exemplar foi a de “apagamento/silenciamento das lutas”. Nesta, os/as participantes reconhecem que há certo envolvimento ou demanda popular no processo de Independência, mas associam que o silenciamento e/ou apagamento dessa participação vai ao encontro de uma forma de ser no Brasil, que afasta as classes populares da participação política. Isso pode ser observado na resposta do P. 3:

As representações dominantes do povo brasileiro, construíram a imagem desses como um povo pacífico, ordeiro, obediente às decisões vindas das instâncias e pessoas vistas como “superiores”. Apagaram a trajetória de lutas de mulheres, negros, índios, pobres, nordestinos e nortistas ...Com isso leva - se à ideia de que o povo não deve questionar, lutar, protagonizar a História do país e estimula-se à submissão e não participação do povo nas transformações sociais

Embora os participantes reconheçam a deficiência dessa característica de afastamento/apagamento, infere-se que ela decorre de uma forma de manutenção de uma tipologia de comportamento do povo pela ausência de referenciais que foram “apagados”. Isso também fica evidente no trecho da resposta do/a P. 4, onde se lê que essa forma de escrita da história “[...] faz um “apagamento” de memórias sensíveis, como é típico da nossa história, caso falemos de ditadura militar, por exemplo.”.

A última das categorias que se infere como pertencentes a uma constituição de sentido exemplar teve na tratativa da resposta à pergunta realizada como se a exclusão da participação fosse um “Projeto de pacifismo do povo”, intencional e pensado dessa forma. Para esta explicação, pode-se, além da característica da narrativa exemplar, haja vista que mesmo como projeto ainda prevê a clivagem de uma forma que se perpetua, também interligar a análise com as características das intencionalidades mencionadas por Rüsen (2007) como aquelas passíveis de identificação nas entrelinhas. No argumento do/a P. 17, isso pode ser claramente identificado, pois ele/a menciona que negar a participação popular no processo de Independência “Representa um projeto de povo obediente e pacífico que não contesta os governantes.”. “Projeto”, uma intencionalidade aberta de manter a população longe dos eixos decisivos, tal como também se pode observar na resposta do P.14:

Apesar do processo de independência do Brasil ter sido conduzido pela elite agrária exportadora brasileira, houve alguma participação

popular, principalmente na Bahia até o 2 de julho de 1823 com a independência da Bahia. No entanto, no imaginário popular prevaleceu o *posicionamento ideológico do pacifismo do processo de independência do Brasil e do povo brasileiro*. Essa forma de pensar o povo brasileiro como pacífico reforça os interesses de manutenção de privilégios das elites agrárias e econômicas. [grifos nossos].

Mais do que algo que reforça uma forma delimitada de identidade pelo exemplo, sendo esta ação representativa de um povo que foi posto ou ficou às margens da política; ou de uma mudança promovida por um grupo, ainda que de maneira intencional; e para além do apagamento e/ou silenciamento das lutas oriundas de classes menos privilegiadas no eixo político, o teor das respostas demonstra uma possibilidade da construção exemplar de sentido de uma maneira intencionalmente conduzida. É um projeto de elite, possui alicerce ideológico. Perpetua-se o “[...] ganho de tempo no sentido da extensão espacial” (Rüsen, 2011, p. 101), mediante as regularidades orientadas pelo assenhoreamento do passado.

No que tange à formação crítica, o passado enquanto temporalidade, ainda, encontra-se presente na dinâmica relacional temporal, mas no papel de um espiral de transição entre os tipos de constituição de sentido, posicionado como dimensão de não reprodução/manutenção (tradicional), ou, aprendizado (regras de conduta da narrativa exemplar). Foram obtidas 8 respostas, destacando a categoria “revoltas populares”, interpretadas como resultado de um pensamento histórico crítico, conforme o aporte ruseniano. Destaca-se os trechos abaixo explicitados a fim de compreendermos o nível de elaboração/formação da narrativa de sentido dos/as entrevistados/as: “[...] Fora as diversas revoltas negras na Bahia e demais estados. (P.11)”. O/a outro/a entrevistado/a continua:

[...] Apresento aos meus alunos diversas narrativas histórias que apresenta a luta de brasileiras e brasileiros pela emancipação política. Com especial atenção as lutas dos baianos que durou aproximadamente 10 meses e que em 02/07/1823 culmina com a expulsão dos portugueses contrário ao projeto de independência. Os alunos se encantam ao ouvir, ler e conhecer os diversos grupos que aqui lutaram. Mulheres como a ex escrava Felipa, a soldado Maria Quitéria e a religiosa Joana Angélica, grupos indígenas, caboclos e caboclas, e pelotões de vaqueiro encourado, filhos de fazendeiros, populares entre outros, que se juntaram aos soldados na expulsão dos português amotinados e na efetivação da independência (com mortes). (P. 9)

Ao articular a resposta acima à metateoria de Rüsen (2007), é possível identificar a constituição histórica crítica de sentido, propriamente, tendo

como elemento fundante o princípio da contradição e da contraposição, questionando a tradição e o passado como orientadores da vida, desse modo, quando o/a P.9 ressalta as lutas populares dos/as baianos/as, citando mulheres como a ex-escravizada Felipa, a soldado Maria Quitéria, dentre outros históricos elencados, é tecido um rompimento com a ausência do protagonismo feminino, negro, das camadas desfavorecidas até, então, presente nas respostas dos/as entrevistados/as, as quais foram categorizadas enquanto narrativas tradicionais de sentido, em que o processo de Independência fora conduzido pelas elites. A partir da análise da categoria analítica e a explicitação dos eventos e sujeitos históricos mencionados referentes a ela, constatou-se uma tentativa de superar as historiografias tradicionais.

Noutra resposta, há o destaque à participação do povo, novamente, ao exemplificar com a Guerra de Independência da Bahia e a Guerra do Jenipapo: “Dizer que a independência foi pacífica e sem participação do povo é ignorar completamente todos os acontecimentos que não seja o do dia 7 de setembro, a exemplo da Guerra de Independência da Bahia e da Guerra do Jenipapo.”. (P. 13)

A categoria analítica “ressaltar as lutas populares” assinalada enquanto narrativa crítica, pode ser entendida enquanto reflexo do pensamento histórico dos professores/as de que determinados grupos sociais foram invisibilizados na construção das narrativas históricas, em que a constituição de sentido da ciência da História serviu e serve aos interesses de grupos dominantes como ressalta o/a participante. Ao jogar luz teórica às respostas referentes à categoria supracitada, a partir do entendimento ruseniano, as narrativas dos/as participantes desnudam o apagamento de diversos sujeitos na História, como mulheres, negros, indígenas, até mesmo regiões do Brasil, destacando a hegemonia dos discursos das elites econômicas que se beneficiaram e continuam se beneficiando na construção dos projetos societários que lhes interessam, no entanto, extrapolam o caráter de constatação da narrativa exemplar, trazendo à baila os movimentos da História engendrados pelos grupos sociais, anteriormente, negligenciados.

Dessa forma, a constituição histórica crítica de sentido dos/as participantes corrobora com as afirmações de Malerba (2006), as quais apontam que, nas últimas décadas, referentes à data da escrita do artigo, diferentes sujeitos sociais têm sido evidenciados no processo de Independência do Brasil, enquanto protagonistas, ainda que as pesquisas sejam reduzidas sobre as participações populares. Deve-se ressaltar que

essas ausências podem ser em decorrência do direcionamento da pergunta e de sua amplitude limitada, por se tratarem de questionamentos pontuais seria mais difícil realizar uma análise aprofundada sobre os pensamentos dos/as participantes. Portanto, dados incipientes obtidos impossibilitam uma interpretação mais precisa e complexa, que pudessem corroborar com a identificação de uma contraproposta historiográfica, de modo que as análises ficam mais comedidas e com pontos em aberto, para suscitações futuras.

Destarte, o trecho explicitado abaixo, de um dos participantes do questionário, evidencia alguns elementos de absorção dessas perspectivas historiográficas:

Não concordo que o processo de independência aconteceu de forma pacífica e sem o povo. Acho que muitos acontecimentos anteriores ao 7 de setembro de 1822 tiveram a participação de parte da população brasileira em varias regiões do país e muitas delas sufocadas. Mas no evento do “Grito do Ipiranga”, comungo do pensamento de que o povo não teve praticamente participação nenhuma. (P. 19)

Reitera-se que a narrativa crítica citada acima se refere às possibilidades de participação popular, mas não explicita perspectivas historiográficas, autores ou discursos históricos como contrapropostas às historiografias tradicionais. Os entrevistados e entrevistadas problematizam a ausência desses sujeitos históricos nos processos de Independência do Brasil, sem colocar no lugar narrativas históricas que fundamentam uma renovação dos conteúdos históricos. Logo, é possível perceber que a relação estabelecida com o passado deixa sobressair o elemento da tradição, de entendimento da manutenção e reprodução das estruturas existentes, quase como uma constatação “conformista” da realidade, sem apontar construções historiográficas que evidenciem os estratos populares negligenciados na escrita da História.

Apesar de haver o elemento da contradição/negação da historiografia tradicional que preteriu a presença das camadas populares pela condução dos grupos dominantes, o destaque às pessoas comuns/desfavorecidas, pelos/as participantes, não necessariamente, engendra a narrativa genética, a qual corresponderia ao nível de formação mais elaborado de pensamento histórico. Nessa constituição de sentido, as diferenças entre as temporalidades históricas não são afastadas, pelo contrário, elaboram-nas a partir de um processo de entendimento do passado não como algo a se reproduzir ou descartar, nem tão somente, aprendizado ao presente, mas como possibilidades temporais dialéticas de alargamento de horizontes a

partir das demandas do enraizamento nas contingências do presente e na cultura histórica dele emergente. Isso demanda elementos de criatividade próprios das experiências do tempo presente, em que as experiências pretéritas, por mais que alcancem as possibilidades do agir humano no futuro e no próprio presente, não dão conta do que é inerente às narrativas de sentido genético: sua ênfase na objetividade/experiências do presente e no que lhe é, propriamente, peculiar, seu horizonte de mudança temporal e o futuro como chance de superação, de modo a não se enraizar no tempo presente (Rüsen, 2007). A formação genética de sentido compõe, assim, uma dinâmica temporal na qual a transformação das experiências é uma constante e uma orientadora da vida humana.

## Considerações finais

O tema da Independência do Brasil, abordados nos questionários aplicados aos/as formandos/as e professores/as de História, em algumas instituições no Brasil, ancorou-se nas formas de narrativa historiográfica sobre o tema e no contributo de Rüsen, a partir do conceito de constituição histórica de sentido, à interpretação das formulações narrativas dos entrevistados/as.

A partir de categorias analíticas levantadas das respostas obtidas, percebeu-se o predomínio de narrativas de caráter tradicional e exemplar, apesar de 8 respostas, das 42 analisadas, ressaltarem as lutas populares no processo de Independência do Brasil. No entanto, ainda é presente no imaginário dos/as participantes, que a ruptura com a metrópole portuguesa, que culminou na independência brasileira, foi conduzida por uma elite que construiu um país que beneficiou os grupos abastados e socialmente incluídos, sem os protagonismos indígenas, femininos e negros. Esse Brasil, segundo os/as entrevistados/as, foi estruturado por jogos políticos de grupos sociais de destaque e das elites econômicas, as quais silenciaram a presença de outros sujeitos na História.

Desse modo, há uma predominância das narrativas tradicional e exemplar de sentido, por parte dos/as entrevistados/as, os quais não evidenciam contrapropostas, por meio de discursos históricos, que destaquem as forças da História movidas pelas camadas populares, pontuando essas outras humanidades e sua historicidade, apesar de pontuarem eventos históricos movidos por sujeitos diferentes dos grupos tradicionalmente colocados como protagonistas. Já a narrativa crítica aparece em 8 questões em que as revoltas populares são citadas. Deve-

se ressaltar que os dados analisados foram parcos para dar conta de uma análise teórica mais aprofundada e pormenorizada da complexidade do pensamento histórico dos/as entrevistados/as, uma vez que, a partir de suas respostas, outras questões podem se impor, relacionadas às perspectivas historiográficas adotadas pelos/as participantes e os/as autores/as que orientam a formação de seus conteúdos históricos trabalhados em sala e como constroem-nos, em suas aulas, a partir de quais referências estruturaram-nos.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- ARAÚJO, Valdei Lopes de. **A experiência do tempo: conceitos e narrativas na formação nacional brasileira (1813-1845)**. São Paulo; Aderaldo & Rothschild, 2008
- MALERBA, Jurandir. Esboço crítico da recente historiografia sobre a independência do Brasil (c. 1980-2002). **A Independência brasileira: novas dimensões. Rio de Janeiro: Editora FGV**, p. 19-52, 2006.
- NETO, Hélio Franchini. **Independência e morte: política e guerra na emancipação do Brasil, 1821-1823**. Topbooks, 2019
- NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das; MACHADO, Humberto Fernandes. O império do Brasil. **Rio de Janeiro: Nova Fronteira**, 1999.
- PAULA, Larissa Klosowski de. **Cultura histórica, visões do ensino: das obras fundacionais aos primeiros escritos para o ensino de história do Brasil (1817-1861)**. Tese de Doutorado, Dourados, MS : UFGD, 2022
- PIMENTA, João Paulo. As guerras de independência do Brasil: notas sobre sua história e historiografia. **Almanack**, p.1-20, 2022.
- PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. **Almanack**, n. 8, p. 5-36, 2014.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Curitiba: UFPR Editora, 2015.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2007.

## Capítulo 7

# AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES A RESPEITO DA PARTICIPAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS E AFRICANOS, AFRODESCENDENTES ESCRAVIZADOS NO PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Erica da Silva Xavier<sup>1</sup>

Luciana de Fátima Marinho Evangelista<sup>2</sup>

Marisa Noda<sup>3</sup>

**A**o discutir as ideias de docentes em História, é fundamental reconhecer que o trabalho do professor não se baseia apenas no domínio de conteúdos específicos, mas em uma teia complexa de conhecimentos interdependentes. Como aponta Flávia Caimi, em “O que precisa saber um professor de História?”, o exercício da docência envolve, ao menos, três dimensões: “1) os saberes a ensinar: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico e outros. (Caimi, 2015, p. 112).

Esses saberes são historicamente constituídos e profundamente influenciados pelas “demandas sociais de cada época, [...] pelas diretrizes das políticas educacionais, pelos diferentes contextos escolares e pelas trajetórias formativas dos profissionais da educação” (Caimi, 2015, p.

- 
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em História Social pela mesma universidade. Pesquisadora no Grupo de História e Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina e no Grupo de Ensino de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professora na educação básica do Estado do Paraná. Professora colaboradora no curso de História da Universidade Estadual de Londrina. Supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: professoraericaxavier@gmail.com
  - 2 Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP - FCLA) e líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH). E-mail: luciana.fm.evangelista@unesp.br
  - 3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do Colegiado de História e do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. mnoda@uenp.edu.br

106). Por isso, ao analisarmos como professores de História respondem à pergunta “Qual a participação dos indígenas e escravizados no processo de independência do Brasil?”, é preciso ter em vista não apenas o conteúdo das respostas, mas os múltiplos fatores que as moldam. Trata-se de uma questão que demanda articulação entre conhecimento histórico atualizado, sensibilidade pedagógica e leitura crítica do currículo e dos materiais disponíveis.

Nessa perspectiva, não se pretende culpabilizar os docentes quando suas respostas apresentam lacunas ou simplificações. Pelo contrário, o objetivo é compreender como as ausências e presenças em suas falas dialogam com a própria historiografia, que por muito tempo apagou a participação de sujeitos racializados nos processos de emancipação.

Importa lembrar que o processo de revisão historiográfica vem sendo impulsionado por forças sociais significativas. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, resultado das lutas dos movimentos negro e indígena, colocaram no centro do debate educacional a necessidade de recontar a história do Brasil a partir de múltiplas perspectivas. Tais dispositivos legais têm contribuído para provocar deslocamentos nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente, abrindo espaço para que outros sujeitos históricos — por muito tempo considerados periféricos — sejam reconhecidos como protagonistas de nossa história comum.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo investigar o que professores de História sabem sobre a participação de indígenas e africanos e afrodescendentes<sup>4</sup> escravizados no processo de independência do Brasil. Partindo da constatação de que essas narrativas históricas são frequentemente marginalizadas nos livros didáticos e no ensino escolar, o estudo buscou compreender até que ponto esses profissionais reconhecem e integram esses sujeitos históricos.

Foram realizadas entrevistas por meio de instrumento de investigação com 46 professores de estados como Paraná, Bahia, Mato do Grosso do Sul e Minas Gerais, atuantes em diferentes níveis de ensino a fim de mapear percepções sobre a atuação de grupos historicamente subalternizados durante o período de emancipação política do país. Utilizamos o método de análise de conteúdo com base nos estudos de Laurence Bardin para analisar

4 Neste trabalho, optamos pelo uso do termo ‘afrodescendente’ em substituição à palavra ‘crioulo’, historicamente empregada para se referir aos filhos de africanos escravizados nascidos no Brasil, no período tratado. Essa escolha não incorre em anacronismo, mas sim promover a substituição de expressões historicamente marcadas por estereótipos racistas, em favor de uma linguagem mais respeitosa e crítica em relação às construções do passado.

as narrativas dos professores. Alguns Referenciais foram importantes para o escopo deste trabalho como Vânia Maria Losada Moreira, Mariana Albuquerque Dantas, João José Reis, entre outros.

## A historiografia tradicional do século XIX: a ausência da participação dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes no processo de Independência do Brasil

A narrativa tradicional da Independência do Brasil, construída ao longo do século XIX e consolidada no período republicano, tem sido marcada pela exclusão sistemática de sujeitos sociais fundamentais, como os povos indígenas e os africanos, afrodescendentes escravizados. Essa exclusão refletiu um projeto político de construção de uma identidade nacional homogênea, branca, patriarcal e elitista, apagando da memória coletiva a diversidade de agentes que atuaram no processo de emancipação do domínio português como protagonistas do processo político. Uma avaliação desse cenário foi feita por John Manuel Monteiro, nos anos 1990, em “O desafio da história indígena no Brasil”, quando alertou:

A historiografia brasileira, ao longo das últimas duas décadas, tem buscado incorporar grupos sociais antes ignorados pela bibliografia. Ao mesmo tempo, abordagens antropológicas têm penetrado diversas áreas de investigação histórica, abrangendo estudos sobre a inquisição, a escravidão, as relações de gênero, as mentalidades, entre outros tantos assuntos. Diante deste quadro, contudo, é de se estranhar a pouca atenção dispensada aos povos indígenas pelos historiadores. Com exceção de poucos estudos, parece prevalecer, ainda hoje, a sentença pronunciada pelo historiador Francisco Adolfo Varnhagen, na década de 1850: “para os índios não há história, há apenas etnografia” (Monteiro, 1995, p. 221).

Segundo Monteiro, embora nomes como Carl F. P. Von Martius, F. A. Varnhagen, Karl von den Steinen, Capistrano de Abreu e Darcy Ribeiro tenham se debruçado sobre o tema indígena, suas narrativas possuíam um traço comum: a visão pessimista que prognosticava o desaparecimento inevitável dos povos originários (Monteiro, 1995, p. 222).

Também, como observa Manuela Carneiro da Cunha (1998), os indígenas foram historicamente “desautorizados como agentes sociais”, sendo vistos ora como símbolos do passado, ora como obstáculos ao progresso. Essa marginalização resultou da tentativa de criar uma identidade

nacional homogênea e eurocentrada, em que os povos originários não tinham lugar como protagonistas do processo político.

A partir das últimas décadas do século XX, essa visão de desaparecimento inevitável dos povos indígenas começou a ser questionada de forma mais incisiva. Como apontou John Monteiro (1995, p. 223), observa-se o surgimento de um cenário, marcado pela emergência de movimentos indígenas organizados que reivindicam direitos históricos e contestam a narrativa do apagamento. Essa virada foi impulsionada por uma articulação entre o indigenismo contemporâneo e a produção antropológica, que passou a orientar as pesquisas não apenas por interesses acadêmicos, mas também por compromissos éticos e políticos com as lutas dos povos originários. Nesse contexto, ganhou força uma nova bibliografia que não só ampliou a visibilidade indígena na história brasileira, como também incorporou as próprias perspectivas desses povos sobre o passado, incluindo leituras alternativas do contato e da colonização.

Esses estudos recentes vêm desafiando aquela narrativa tradicional do século XIX, mostrando que os indígenas participaram ativamente dos acontecimentos que cercaram a Independência. Em diversas regiões, como na vila de Viçosa do Ceará, comunidades indígenas não apenas resistiram à dominação colonial, como também articularam ações políticas concretas, como a expulsão de autoridades locais em 1822 (Losada Moreira; Dantas; Costa; 2022). Esses episódios revelam uma agência indígena clara e consciente, que contraria a visão de passividade construída pela historiografia tradicional.

Em termos educacionais, de acordo com Éder Novak, a obra *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, organizada em meados da década de 1990 por Aracy Lopes da Silva e Donizete Benzi Grupioni, foi vanguardista em produzir conteúdos da temática indígena a docentes e estudantes da educação básica (Novak, 2022). Nesse sentido, a obra dialogava com as pesquisas de história indígena que ganhavam novos contornos nos espaços acadêmicos após o processo de redemocratização no Brasil. Esse diálogo é evidente com a presença de nomes como João Pacheco de Oliveira, Manuela Carneiro da Cunha, Antônio Carlos de Souza Lima, John Manuel Monteiro, entre outros autores dos capítulos. Além dessa publicação, esses autores foram fundamentais para o avanço da pesquisa acadêmica em história indígena, impulsionando a criação de grupos de estudo, laboratórios e publicações

em todo o país, e também a valorização das vozes indígenas no campo intelectual, conforme pontua Novak:

Além da criação de laboratórios, grupos de estudos e pesquisas em história indígena se proliferaram nas universidades e em programas de pós-graduação por todo o Brasil, o que possibilitou o aumento considerável nas publicações de livros, capítulos, artigos e demais materiais pertinentes à temática, assim como, a expansão no número de defesas de dissertações e teses. Destaca-se também, a presença dos intelectuais indígenas, que muito colaboraram para o conhecimento das historicidades das etnias indígenas presentes no Brasil [...]. (Novak, 2022, p. 216-217).

A retomada de abordagens principalmente relacionadas à “Nova História Indígena” tem permitido recuperar documentos, relatos e perspectivas antes ignoradas, ampliando a compreensão da Independência como um processo múltiplo e disputado. Como destaca João Pacheco de Oliveira (2016), é preciso reconhecer que “os povos indígenas elaboraram respostas próprias às transformações políticas” e atuaram com estratégias específicas para preservar sua autonomia e territórios diante das mudanças do regime colonial.

Superar visões vitimizadoras e narrativas apocalípticas passou a ser um desafio colocado aos pesquisadores, especialmente no campo da história indígena, onde as ações e estratégias dos povos originários foram por muito tempo invisibilizadas ou reduzidas a papéis passivos. Nas últimas décadas, porém, estudos voltados às lutas de independência têm buscado reconhecer a participação indígena nesses processos, rompendo com uma historiografia centrada exclusivamente em heróis ilustrados, elites letradas ou militares. Ao evidenciar os múltiplos processos de interação, resistência e negociação dos povos indígenas durante o período da independência, abre-se caminho para uma leitura mais complexa e plural da formação do Brasil como nação.

Algumas publicações foram nessa direção e trouxeram algumas contribuições sobre a História indígena no Brasil, tais como: “História dos índios no Brasil” (1992), de Manuela Carneiro da Cunha; “Os Povos Indígenas no Brasil: da tutela à política” (1988), de João Pacheco de Vieira; “Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo” (1994), de John Manuel Monteiro. Entretanto, é importante pontuar que, o tratamento específico da participação indígena no processo de Independência ainda era escasso. A maioria das obras abordaram o tema

de forma indireta, dentro de análises maiores sobre o apagamento dos indígenas no processo de construção da nação brasileira.

A obra “Povos indígenas, independência e muitas histórias: repensando o Brasil do século XIX” (2022), organizada por Losada Moreira, Dantas, Costa e et al., é uma contribuição fundamental para a renovação crítica da historiografia brasileira no contexto da Independência. Seu grande mérito está em romper com a narrativa tradicional, sobretudo, em sua capacidade de pluralizar a história da Independência, trazendo à tona outras vozes e experiências que foram sistematicamente silenciadas pela história oficial. Nesta obra, entre outros trabalhos, destacamos as contribuições de Francisco Eduardo Torres Cencela e João Paulo Peixoto Costa, que pontuaram a participação da “câmara dos índios” no Ceará e na Bahia, como extremamente ativas politicamente, para além das fileiras de combate.

Uma vez ambientados na dinâmica do poder local, ocupando cargos de vereadores e de juízes, aprimoraram e alargaram suas estratégias de negociação e de resistência [...]. Por meio das instituições camarárias, os indígenas puderam acompanhar de forma privilegiada a dinâmica dos acontecimentos na conjuntura de crise que se intensificou entre 1821 e 1824, sendo chamados, inclusive, a opinarem em várias situações. Nestas ocasiões, demonstraram dominar a cultura e as práticas políticas vigentes e buscaram disputar não apenas um lugar na história, mas também condições de vida que assegurassem as prerrogativas conquistadas na época colonial. (Cencela; Costa, 2022, p. 600-601)

Sobre o tema da independência mais diretamente, a obra ainda apresenta o capítulo de Mariana Albuquerque Dantas, intitulado “Indígenas na Independência em Pernambuco: atualização política e Estado nacional”, traz uma rica contribuição acerca da participação política indígena nos movimentos e conflitos armados em Pernambuco e Alagoas nas décadas de 1810 e 1820. De modo específico, a autora destaca as formas variadas através das quais as experiências indígenas no contexto de ruptura política com Portugal se construíram a partir da defesa dos territórios das aldeias e dos interesses em torno do acesso a esses espaços, aos seus recursos e mão de obra, bem como à manutenção de direitos historicamente ligados à sua condição étnica específica (Losada Moreira, Dantas; Costa; et al., 2022, p. 609-641).

Feitas essas considerações sobre a presença indígena na história da Independência e os desafios historiográficos relacionados à sua visibilidade

e agência, voltamo-nos agora à participação de africanos e afrodescendentes no processo de emancipação política do Brasil.

Ainda que, na historiografia brasileira, atualmente, seja possível encontrar um maior número de obras que apresentam a participação dos africanos e afrodescendentes livres e escravizados no processo de independência do Brasil, estes também não deixaram de ser silenciados ou excluídos pela história chamada tradicional. A maior parte da produção sobre a atuação dos negros na Independência se desenvolveu a partir da década de 1980, com o avanço das novas abordagens historiográficas, como a história social, história do trabalho e história dos subalternos, que passaram a dar protagonismo a sujeitos historicamente silenciados.

Um dos marcos dessa renovação historiográfica é a obra de João José Reis e Eduardo Silva, “O jogo duro do dois de julho: o “partido negro” na independência da Bahia” (1989), que ao analisar a guerra de Independência na Bahia, especialmente o processo que culmina no Dois de Julho de 1823, revela a mobilização de escravizados, libertos e negros livres na formação do que denomina “Partido Negro”. Essa organização, ainda que não institucional, representou muito mais do que um agrupamento marginal; ele articulou interesses comuns entre escravos, libertos e negros livres que, pela primeira vez, puderam agir politicamente em massa. A mobilização negra, comandada por líderes e intermediários, demonstrou que os escravizados não eram simples coadjuvantes, mas atores decisivos na expulsão dos portugueses e na consolidação da Independência.

Segundo Reis e Silva:

O “partido negro” era ao mesmo tempo uma construção ideológica da elite e um fenômeno absolutamente real. Neste último sentido ele significava os vários grupos negromestiços de escravos, libertos ou homens livres que, cada qual à sua maneira, tentaram negociar uma participação no movimento da Independência, ou subverter a própria ordem escravocrata no calor do conflito luso-brasileiro. (Reis; Silva, 1989, p.80).

A Bahia, nesse contexto, tornou-se um dos espaços mais significativos, não o único, da atuação popular e negra na Independência. A intensidade das mobilizações, a presença ativa de escravizados e libertos nas batalhas e articulações políticas, bem como a formação de redes de solidariedade, conferem ao cenário baiano um papel central na luta por liberdade. Essa experiência revela que o processo de emancipação no Brasil esteve longe de ser homogêneo, e que as classes subalternas também inscreveram seus projetos e expectativas nas rupturas de 1822

O trabalho de Hendrik Kraay “Em outra coisa não falavam os pardos, cabras e crioulos”: o recrutamento de escravos na guerra da independência na Bahia” (2022) dialoga diretamente com essa abordagem ao investigar o recrutamento de escravizados no conflito baiano. Enquanto Reis destaca a formação de um coletivo político negro, Kraay se debruça sobre a relação entre senhores, autoridades militares e cativos, revelando os acordos ambíguos que prometeram liberdade em troca de engajamento militar. Segundo o autor, os pardos e negros foram mobilizados intensamente pelas forças patriotas, muitas vezes sob a promessa de alforria. No entanto, tais promessas frequentemente não foram cumpridas, e muitos desses sujeitos foram novamente inseridos na ordem escravista. A leitura de Kraay complementa a de Reis ao mostrar que a participação negra na guerra não foi apenas um gesto de heroísmo, mas também uma aposta política, cujos resultados foram negociados sob intensa desigualdade.

O estudo de José Edimar de Souza, também traz importantes contribuições ao analisar a Batalha de Porongos, ocorrida em 14 de novembro de 1844, durante a Guerra dos Farrapos. O autor destaca o massacre dos Lanceiros Negros, soldados negros que lutaram ao lado dos farroupilhas, e discute as possíveis razões e responsabilidades pelo ocorrido, incluindo a postura dualista do confronto e a possibilidade de conluio entre líderes farroupilhas e as forças imperiais. Segundo Souza

O Massacre de Porongos é frequentemente interpretado como um ato de traição das lideranças farroupilhas contra os Lanceiros Negros, numa ação coordenada com as forças imperiais para eliminar uma tropa que representava uma ameaça política e social ao regime escravista.” (Souza, 2018, p. 95).

O caráter contraditório dessa participação é enfatizado por José Flávio Motta em “A escravidão brasileira à época da Independência”, (2022), que amplia o olhar sobre o contexto nacional da Independência. Motta argumenta que o novo Estado brasileiro manteve a escravização como um de seus pilares fundacionais, o que torna o processo de 1822 profundamente conservador. Para ele, “a Independência foi realizada sem ruptura com o regime escravista, e a presença de mais de um milhão de cativos não representou obstáculo ao novo projeto nacional” (Motta, 2022, p. 35). Ainda assim, o autor reconhece que a conjuntura abriu brechas para ações diversas de escravizados: fugas, alianças, negociações, adesão às tropas e organização de redes de solidariedade e resistência.

A crítica à invisibilização desses sujeitos históricos ganha força com as reflexões de Petrônio Domingues, que, em suas obras, apontou

o problema da memória e da escrita da história. Em seu estudo, o autor destaca que a historiografia brasileira construiu uma Independência branca, elitista e masculina, apagando a presença negra, mesmo nos casos em que há documentação expressiva de sua atuação. Em seu artigo “A independência do Brasil à luz da população negra” (2022), o historiador também chamou atenção para a diversidade de projetos políticos que a Independência representava, sobretudo para os escravizados.

As camadas populares urbanas, os libertos e mesmo os escravizados tinham expectativas e interesses próprios com relação à independência. Para as populações cativas (africanos e crioulos), num momento em que tanto se falava em liberdade, a independência se apresentava como a oportunidade de verem abolida a escravidão e se inserirem como cidadãos livres no contexto de um país emancipado. Pode-se dizer que a luta de independência comportava projetos diversos de Brasil. [...]. Muitas pessoas “pretas” e “pardas” viam na independência uma oportunidade de superar a exclusão e abolir a escravidão. Daí sua intensa participação no processo de emancipação política. (Domingues, 2022, s/p.)

O autor propõe uma reinterpretação da história nacional que vá além da simples inclusão dos negros, questionando os marcos teóricos que sustentaram sua exclusão como sujeitos históricos. Domingues defende que é preciso revisar criticamente as bases da historiografia tradicional, marcada por uma visão elitista e branca da Independência. Essa abordagem permite reconhecer o protagonismo dos escravizados nas lutas sociais e políticas do período. Assim, ele propõe uma mudança de perspectiva, que valorize experiências historicamente silenciadas

As discussões estão em consonância com a coletânea “Independência: memória e historiografia”, organizada por Wilma Peres Costa e Télio Cravo (2023), que busca justamente refletir sobre os silêncios e apagamentos da história oficial. O volume articula diferentes vozes historiográficas e temáticas, entre elas a participação de indígenas, pobres e escravizados, em um esforço por desconstruir a ideia de uma Independência homogênea e consensual. Os organizadores afirmam que “a Independência não pode ser compreendida apenas como um movimento das elites, mas sim como uma confluência de projetos sociais distintos, muitos dos quais foram derrotados, apagados ou absorvidos de forma violenta. A obra contribui para fortalecer a ideia de que o processo de 1822 foi também um terreno de disputa simbólica e material, no qual os escravizados atuaram de forma decisiva, ainda que seus projetos de liberdade não tenham se consolidado no Estado nascente.

Essa crítica ao apagamento da população negra na historiografia brasileira já havia sido levantada de forma contundente por Clóvis Moura (1990). Em “As injustiças de Clio”, Moura analisa como a historiografia tradicional foi cúmplice na exclusão dos negros enquanto sujeitos da história, reforçando a ideologia do branqueamento e da passividade escrava. Para o historiador, a ausência do negro nas narrativas históricas não é casual, mas parte de um projeto ideológico de silenciamento. Seu trabalho serve como uma chave crítica para compreender por que os estudos sobre a participação negra na Independência demoraram tanto a ganhar visibilidade acadêmica e política.

A atuação dos escravizados no processo de independência ocorreu de diversas formas e em diversos locais do Brasil, em províncias como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Maranhão e Pará, há registros de fugas em massa, articulações entre escravizados e tropas patriotas, além da reorganização de comunidades negras diante da instabilidade política. Essas movimentações revelam que a busca por liberdade e autonomia entre os escravizados foi um fenômeno amplo e marcou o processo de independência de forma plural e multifacetada. Como ressalta Manolo Florentino, “A voz do escravizado está, muitas vezes, onde menos se espera — nas entrelinhas, nas ausências e nas resistências do discurso oficial” (2015, p. 103), apontando para a necessidade de abordagens metodológicas que possam captar essas presenças invisíveis na história oficial.

É importante ressaltar que os autores aqui selecionados representam apenas uma parte dos estudos sobre a participação das populações de africanos e afrodescendentes escravizados no processo de independência do Brasil. Inferimos que se trata de um tema que ainda precisa ser mais explorado e aprofundado pela historiografia. Embora não esgotem o assunto, em nosso levantamento, buscamos observar obras que tratam dessa dimensão muitas vezes negligenciada, contribuindo para revelar o protagonismo dos escravizados nas lutas por liberdade e justiça durante o período emancipacionista.

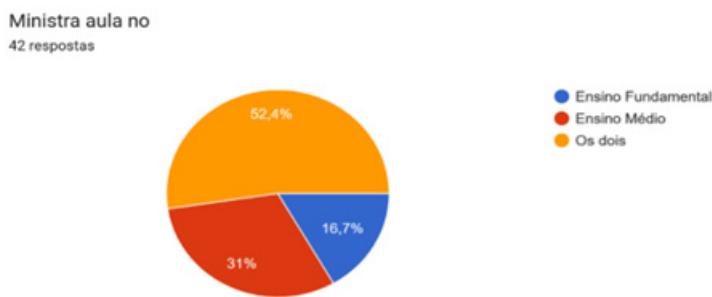
## **Sujeitos da pesquisa: professores de história da educação básica**

A fim de compreender como a participação dos povos indígenas e africanos, afrodescendentes escravizados no processo de Independência do Brasil é abordada no ensino de História, foi realizada uma investigação

com base na seguinte problemática: “Qual a participação dos indígenas e escravizados no processo de independência do Brasil?”

A investigação contou com a participação de 46 professores de estados como Paraná, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Bahia, com formação em História, atuando como professores da disciplina em mais de uma escola e com carga horária, em sua maioria, de 40 horas semanais. Nos dados analisados sobre o ano de formação, apontou 1985 a 2022 (quando responderam ao instrumento), a idade variou de 20 a 58 anos. Os dados demonstraram que estes professores chegam a ministrar aulas para cerca de 150 a 700 alunos, ou seja, a formação de muitos destes estudantes perpassa pela visão dos professores a respeito da participação dos indígenas e africanos, afrodescendentes, livres e escravizados, no processo de independência do Brasil, formando uma memória histórica, que resulta na presença ou ausência destes sujeitos. Abaixo, é demonstrado os níveis de ensino que os professores atuam.

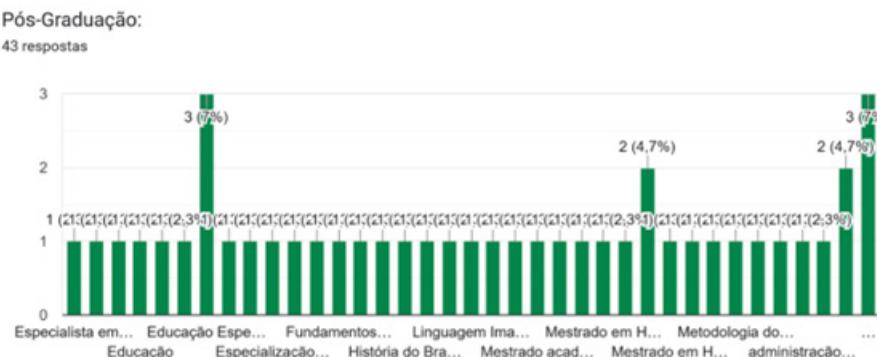
Gráfico 1 - Níveis de ensino da educação básica em que atuam os professores.



Fonte: As autoras.

Outra questão pontuada no instrumento de investigação foi sobre suas pós-graduações. Os professores participantes possuem pós-graduações em diferentes níveis como especialização, mestrado e doutorado. As pós-graduações são voltadas para a Educação, História, Cultura, Gestão, Educação ambiental, História e Imagem, História do Brasil, Metodologia do Ensino de História, Administração Educacional e Especial, Educação Especial, Ensino Religioso, Psicopedagogia e, apenas 3 especializações especificamente em História e cultura afro-brasileira e africana.

Gráfico 2: Pós-graduações dos professores.



Fonte: As autoras.

Dessa forma, podemos inferir que o conhecimento destes professores a respeito da história e historiografia no que se refere aos africanos e afrodescendentes escravizados e indígenas pode ter vindo das pós-graduações, de referências adquiridas ao longo de sua carreira docente por meio de publicações científicas, como também, dos livros e manuais didáticos de História, que de forma geral, são responsáveis (e não são os únicos) por atualizar a visão dos professores e alunos a respeito das novas abordagens da História.

## **Metodologia e análise da pesquisa: o que nos falam os professores sobre a participação dos povos indígenas e africanos, afrodescendentes escravizados no processo de independência do Brasil**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos a metodologia de análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2011), inserida no escopo da pesquisa qualitativa. Segundo a autora, é um conjunto de técnicas que visa interpretar, de forma sistemática e objetiva, o conteúdo das mensagens, buscando identificar sentidos implícitos e explícitos nos discursos analisados. Se trata de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

A metodologia de Bardin organiza-se em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Nessa abordagem, os dados são codificados com base em unidades de registro — como palavras, frases ou temas — que são posteriormente agrupadas em categorias. Esse processo visa compreender os conteúdos a partir das relações comunicativas envolvidas.

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2011, p. 54).

Assim, analisando as 44 respostas discursivas dos professores a respeito do papel de escravizados e indígenas no processo de independência do Brasil, criamos algumas categorias e descriptores a serem analisadas a partir do corpus documental. Por meio dessa sistematização, foi possível identificar diferentes níveis de conhecimento, interpretações e posicionamentos sobre o tema.

Tabela 1 - Qual a participação dos indígenas e escravizados no processo de independência do Brasil?

CATEGORIAS	DESCRITORES	NÚMEROS DE RESPOSTAS
Reconhecem de forma clara e afirmativa	Consideram a participação de indígenas e escravizados e no processo de independência do Brasil.	16
Reconhecimento indireto ou regionalizado	Consideram a participação de indígenas e escravizados de algumas regiões no processo de independência do Brasil	10
Críticas explícitas à historiografia tradicional	Consideram que a historiografia tradicional apresenta o processo de independência do Brasil como um processo que excluiu indígenas e escravizados	8
Negam ou desacreditam a participação de indígenas e escravizados no processo de independência do Brasil	Consideram que indígenas e escravizados não participaram do processo de independência do Brasil	7

Assumem não ter embasamento teórico suficiente	Consideram que necessitam de embasamentos teóricos para responder tal questão	3
--	---	---

Fonte: Pesquisa Independência do Brasil e seu Bicentenário, realizada pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História.

O grupo mais numeroso foi o dos professores que reconhecem de forma clara e afirmativa a participação de indígenas e escravizados no processo de independência, totalizando 16 respostas (Quadro 01). Nessa categoria, os docentes destacam o protagonismo popular em revoltas e conflitos anteriores ou concomitantes à separação formal entre Brasil e Portugal, como a Conjuração Baiana, a Revolta dos Alfaiates, o Dois de Julho na Bahia e a Batalha do Jenipapo no Piauí, também, são citadas presença da mulheres no processo de independência. Esses eventos são vistos como expressões concretas da luta por liberdade e autonomia, protagonizadas por sujeitos historicamente marginalizados. Há, inclusive, o reconhecimento que esses grupos constituem a formação social e identitária do Brasil.

Quadro 1 – Professores que reconhecem de forma clara e afirmativa a participação de indígenas e escravizados no processo de independência.

“A participação foi ampla, principalmente se considerarmos os movimentos pré e pós Independência, como a Revolta dos Búzios e Independência da Bahia em 1823. Movimentos que contaram com ampla participação popular, de negros, indígenas e mulheres. No entanto, a história oficial promoveu um apagamento desses atores no processo.” (Prof. A)

“Nada melhor para responder a esta indagação do que a luta do povo baiano, principalmente um olhar para Maria Felipa, Maria Quitéria, Joana Angélica, o corneteiro Luís Lopes e outros. Os povos indígenas são sempre lembrados nos festejos do 2 de julho para não deixar que caia no esquecimento a participação destes povos, desde de sempre, nas lutas por liberdade. A Conjuração Baiana também é um exemplo da luta dos negros nestes processos”. (Prof. B)

Fonte: Pesquisa Independência do Brasil e seu Bicentenário, realizada pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História.

Em segundo lugar, com 10 respostas, surgem os professores que demonstram um reconhecimento indireto ou regionalizado da participação dessas populações (Quadro 02). Nessas falas, é comum que se destaque a importância do contexto nordestino – especialmente da Bahia – como palco

de lutas populares invisibilizadas pela historiografia oficial. No entanto, o conhecimento sobre a atuação específica de indígenas ou escravizados nem sempre é detalhado, indicando uma percepção parcial ou baseada em referências mais recentes sobre o tema e, também nas aulas como podemos perceber em uma das narrativas.

Quadro 02 – Professores que demonstram um reconhecimento indireto ou regionalizado.

“Vejo que não no Rio de Janeiro e nem em São Paulo, mas que no Nordeste essa participação foi importante e que infelizmente acaba sendo silenciada nos livros e pouco lembrada nas aulas.” (Prof. C)

“Os grupos que chamamos de minorias participaram dos processos de independência. Embora essa participação ainda seja pouco evidenciada pela história, o Brasil era um território imenso e diverso. Impossível imaginar que tivessem se mantido alheios ao processo.” (Prof. D)

“A história tradicional conta apenas a história dos grandes heróis e grandes personalidades, muitas vezes deixando de lado a participação dessas pessoas marginalizadas. Pouco se fala sobre a participação de escravizados e indígenas em revoltas e lutas.”(Prof. E)

Fonte: Pesquisa Independência do Brasil e seu Bicentenário, realizada pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História.

Outra categoria relevante, com 8 participantes, é composta por professores que dirigem críticas explícitas à historiografia tradicional (Quadro 3). Eles afirmam que a narrativa dominante sobre a independência excluiu sistematicamente os grupos subalternizados, como indígenas e negros, naturalizando uma versão elitista e eurocentrada da história nacional. Esses professores reivindicam a ampliação dos conteúdos escolares e a valorização das resistências e das lutas populares nos processos de ensino e aprendizagem da História.

**Quadro 03 – Professores que dirigem críticas explícitas à historiografia tradicional.**

“De fato, ao refletirmos sobre o papel dos escravizados e dos indígenas no processo de independência do Brasil, destacamos o lugar de esquecimento que estes ocuparam e ocupam ainda na narrativa oficial e tradicional por muito tempo difundida na memória coletiva e nas aulas de História”. (Prof. D)

A participação destes grupos foi sempre deixada em segundo plano e suas ações foram omitidas pela historiografia oficial. Os acontecimentos que denotam maior atuação do povo são desvalorizados e ofuscados.”. (Prof. F)

“Tem um papel silenciado pela história. E ignorar sua participação ajuda na manutenção de uma cultura de exclusão.” (Prof. G)

“Os escravizados e indígenas foram excluídos de uma mudança estrutural que poderia ter ocorrido com a independência e continuam silenciados quanto à participação na história do país.”(Prof. H)

Fonte: Pesquisa Independência do Brasil e seu Bicentenário, realizada pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História.

Por outro lado, um grupo de 7 professores nega a existência de participação direta desses grupos ou declara não acreditar que tivessem papel relevante na independência (Quadro 04). Em geral, essas respostas se baseiam na ideia de que indígenas e escravizados estavam completamente à margem do processo político conduzido pelas elites, e que sequer teriam consciência do que estava acontecendo. Essa perspectiva tende a reforçar uma visão passiva e silenciada desses sujeitos históricos.

**Quadro 04 – Professores que negam a existência de participação direta desses grupos ou declaram não acreditar que tivessem papel relevante na independência.**

“A meu ver nenhuma. Provavelmente essas classes mal sabiam o que era e o que significava essa tal independência.” (Prof. I)

“Naquela época eles sequer eram considerados como pessoas, com mínimos direitos perante a sociedade. A participação negra e indígena na independência como fato histórico conhecido é inexistente.”(Prof. J)

“Foi praticamente nulo.”(Prof. K)

Fonte: Pesquisa Independência do Brasil e seu Bicentenário, realizada pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História.

Por fim, 3 professores assumem não ter embasamento teórico suficiente para responder à pergunta (Quadro 05), afirmando a

necessidade de aprofundar seus estudos sobre o tema. Essa autodeclaração de desconhecimento reforça a percepção de que o tema ainda é pouco trabalhado nos espaços de formação inicial e continuada dos docentes.

Quadro 05 - Professores que assumem não ter embasamento teórico suficiente.

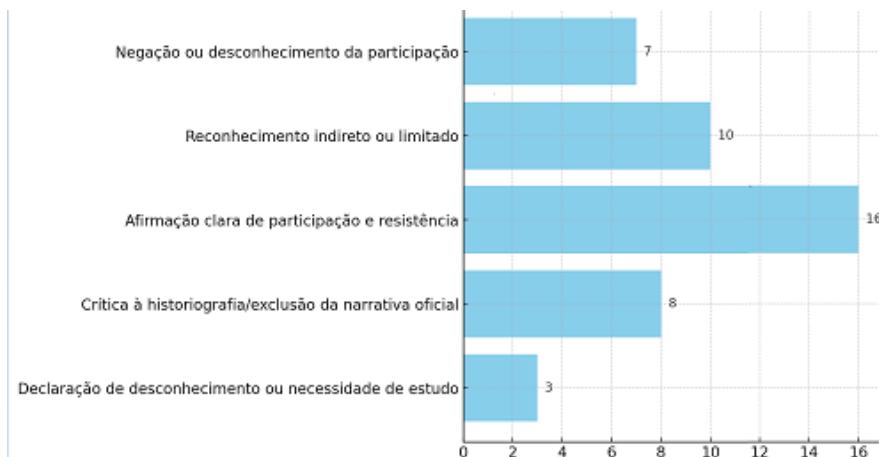
“Não posso embasamento teórico para isso, hei de pesquisar.” (Prof. L)

“Preciso pensar e estudar mais sobre o tema.” (Prof. M)

“Confesso que não os conheço [os movimentos em que indígenas atuaram.]”(Prof. N)

Fonte: Pesquisa Independência do Brasil e seu Bicentenário, realizada pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História.

Gráfico 3 – Classificação das respostas dos professores a respeito da participação de indígenas e escravizados no processo de independência.



Fonte: Pesquisa Independência do Brasil e seu Bicentenário, realizada pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História.

## Considerações finais

Compreendendo a Independência do Brasil como um processo complexo e multifacetado, é fundamental reconhecer que indígenas, africanos e afrodescendentes escravizados participaram ativamente dessa transformação histórica, muitas vezes articulando projetos próprios que buscavam melhorar suas condições de vida. Longe de serem apenas espectadores ou massas manipuladas, esses grupos assumiram protagonismo

político em diversas regiões, engajando-se em mobilizações, alianças e lutas que, para além da ruptura com Portugal, visavam garantir liberdade, direitos e reconhecimento. Suas ações evidenciam que, ao reivindicarem mudanças concretas em suas realidades, também contribuíram diretamente para a construção do novo cenário político e social que emergia no Brasil do século XIX. Entretanto, devemos considerar que ainda há um caminho a ser percorrido pela historiografia que privilegie a ação destes grupos, muitas vezes marginalizados.

A respeito da análise das respostas dada pelos professores, deste dado da pesquisa nos mostra que trinta e seis por cento dos professores entrevistados compreendem que o processo de independência do Brasil foi marcado por lutas de indígenas e escravizados, além de mulheres, vinte e dois por cento conseguem localizar a participação desses grupos de forma isoladas e apenas algumas regiões específicas, não trazendo a personalização dos sujeitos envolvidos, dezoito por cento fazem críticas à historiografia tradicional genericamente, não explicitam que foram os grupos indígenas e escravizados .É possível afirmar que os professores demonstram sensibilidade e reconhecimento em relação às limitações da historiografia tradicional, identificando, em diferentes níveis, a participação de grupos historicamente silenciados, como indígenas, africanos, afrodescendentes escravizados e mulheres, no processo de Independência do Brasil. Ainda que alguns professores abordem essas presenças de forma mais localizada ou generalizada, o conjunto das respostas revela um movimento importante de revisão crítica em relação ao passado. Esse olhar mais atento à diversidade de sujeitos históricos aponta para um avanço na compreensão da Independência como um processo plural, marcado por lutas sociais e políticas que ultrapassam os limites das elites ilustradas.

A partir dessa constatação, abrem-se diversas possibilidades de pesquisa voltadas à ampliação e aprofundamento do debate sobre a inclusão de sujeitos historicamente silenciados no processo de Independência do Brasil. É possível investigar como a formação docente em História tem abordado essas temáticas e de que forma isso se reflete nas práticas pedagógicas. Outra linha relevante diz respeito à análise dos livros didáticos e materiais aprovados pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), observando como representam a participação de indígenas, africanos e afrodescendentes escravizados. Além disso, estudos podem explorar as diferentes narrativas regionais da Independência, revelando experiências locais e o protagonismo de grupos subalternizados. Também se destaca a importância de pesquisas sobre a historiografia crítica

e sobre como a memória social e a história pública vêm (re)construindo essas representações, assim como investigações sobre as percepções dos professores da educação básica diante dos desafios de romper com visões hegemônicas e promover abordagens mais plurais e inclusivas.

## Referências

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história?. *História & Ensino*, 21(2), 2015, p. 105–124.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres; COSTA, João Paulo Peixoto. Pela causa do Brasil: a independência e as câmaras municipais das vilas de índios no Ceará e na Bahia. In: LOSADA MOREIRA, Vânia Maria, DANTAS, Mariana Albuquerque, COSTA, João Paulo Peixoto, et al. (Org.) **Povos Indígenas, Independência e Muitas Histórias: repensando o Brasil do século XIX**. Curitiba, 2022. p.p. 573 - 607.

COSTA, Wilma Peres; CRAVO, Télio (Orgs.). **Independência: memória e historiografia**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2023.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da. **Introdução a uma história indígena**. História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DANTAS, Mariana Albuquerque. Indígenas na Independência em Pernambuco: atualização política e Estado nacional. In: LOSADA MOREIRA, Vânia Maria, DANTAS, Mariana Albuquerque, COSTA, João Paulo Peixoto, et al. (Org.) **Povos Indígenas, Independência e Muitas Histórias: repensando o Brasil do século XIX**. Curitiba, 2022. p.p 609-641.

DOMINGUES, Petrônio. A independência do Brasil à luz da população negra. Disponível em: <https://www.historiaaberta.com/post/a-independencia-do-brasil-a-luz-da-populacao-negra>. Acesso 23 jun.2025

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2015.

KRAAY, Hendrik. Em outra coisa não falavam os pardos, cabras e crioulos: o recrutamento de escravos na guerra da independência na Bahia. Artigos • *Rev. Bras. Hist.* 22 (43) • 2002.

LOSADA MOREIRA, Vânia Maria, DANTAS, Mariana Albuquerque, COSTA, João Paulo Peixoto, et al. (Org.) **Povos Indígenas**,

**Independência e Muitas Histórias:** repensando o Brasil do século XIX. Curitiba, 2022.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 221-236.

MOTTA, José Flávio. A escravidão brasileira à época da Independência. **Revista USP**, São Paulo, n. 132, 2022, p. 37-58

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira.** São Paulo: Fundação Cultural Palmares; Cortez, 1990.

NOVAK, Éder da Silva; MARQUES, Ivana Aparecida da Cunha; SANTOS, Angelita Verônica dos. Historicidade, alteridade e diversidade: Os Desafios do Ensino de História e Cultura Indígena nas Escolas. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 214–244, 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios:** “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. O jogo duro do dois de julho: o “partido negro” na independência da Bahia. In: **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 79-98.

SOUZA, José Edimar de. Notas de Pesquisa: A Batalha de Porongos no Contexto da Guerra dos Farrapos (1844). **Revista Expedições, Morrinhos/GO**, v. 9, n. 3, mai./ago. 2018. Disponível em: [https://www.revista.ueg.br/index.php/revista\\_geth/pt\\_BR/article/view/7457](https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/pt_BR/article/view/7457).

## Capítulo 8

# O BRASIL DO PRESENTE: O PASSADO E A PROJEÇÃO DE FUTURO NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A INDEPENDÊNCIA BRASILEIRA

Anilton Diogo dos Santos<sup>1</sup>

## Introdução

**E**m História do Brasil, Boris Fausto sustenta que se “por volta de 1817, quem dissesse que dentro de 5 anos o Brasil se tornaria independente estaria fazendo uma previsão muito duvidosa” (Fausto, 2012, p.112). Para ele, a chegada família real ao Brasil em 1808 e as sucessivas medidas tomadas<sup>2</sup> por Dom João sublinhavam uma importância crescente do Brasil dentro do reino português. Por outro lado, ele aponta também que, “a consolidação da independência se deu em poucos anos” (Fausto, 2012, p. 124).

Como apresentar esse contexto em sala de aula? Como consolidar uma aprendizagem do passado com tantas percepções diferentes sobre o que de fato ocorreu? Em temas como a independência de um país, devemos focar nas grandes figuras ou como aponta Mary Del Priore (2016) “por vezes o que vemos na superfície dos fatos [...] encobre um mundo invisível feito de milhões de personagens anônimos [...] movimentos profundos que ajudam a compreender o passado” (Del Priore, 2016, p.09), e assim olhar além da superfície do conteúdo substantivo<sup>3</sup>?

1 Professor de História da Rede Municipal de Brasilândia e da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (Brasilândia/MS). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutorando em Educação pela mesma instituição.

- 2 Sobre essas medidas o autor (Fausto, 2012) destaca a abertura dos portos brasileiros; revogação de decretos que proibiam manufatura; isenção de tributos para matérias-primas destinadas a indústria; subsídios para a instalação de indústrias; a criação da imprensa nacional; entre outros atos ligados a cultura e ao ensino.
- 3 Termo trazido pela Nova História Inglesa, e especial por Peter Lee, para designar noções ligadas ao conteúdo histórico, aos objetos da História, neste texto, especificamente, trataremos a Independência do Brasil como um conteúdo substantivo da História, para aprofundamentos ver Santos; Cainelli, 2016, p. 7.

Oakeshott (2003) aponta que “estamos preocupados com a consciência que temos do passado e, dentro dela, como caráter de uma consciência “histórica” distingível do passado” (Oakeshott, 2003, p. 50), uma vez que, como humanos, percebemos que o tempo passa e coisas ocorrem a nossa volta, entretanto, como averiguar o passado do qual não temos essa consciência propiciada pelo empirismo? Rüsen (2015) ao pensar como a consciência humana lida com o passado, ele aponta que “a consciência humana do tempo é uma imbricação complexa de memória e expectativa” (Rüsen, 2015, p. 219), uma vez que a experiência temporal dos seres humanos vai desde a experiência do passado, passada de humano a humano, até a expectativa individual de futuro.

Neste texto, faremos a apreciação de parte de um conjunto de dados, obtidos por meio de um questionário aplicado pelo grupo de pesquisa História e Ensino da Universidade Estadual de Londrina (UEL), coordenado pela professora doutora Marlene Rosa Cainelli, no qual se propôs uma reflexão sobre o Bicentenário da Independência do Brasil comemorado em 2022, na esteira de um Projeto intitulado “Independência do Brasil e seu Bicentenário”. Tal questionário foi aplicado em professores brasileiros, que são os sujeitos desta análise e alunos brasileiros do quarto ano de graduação em História.

O questionário contou com 10 questões, e focaremos nosso olhar, nesta análise, nas respostas dadas por professores brasileiros à seguinte questão: “10- Duzentos anos depois da independência, que Brasil existe?” sublinhando das respostas qual a percepção temporal que esses professores introjetam no presente, e se, nesse mover da consciência esse presente qualifica-se por meio do passado ou do futuro, uma vez que, de acordo com Oakeshott (2003), pensando em termos históricos começamos no presente, uma vez que somos seres deste tempo. Entretanto, o que vemos pode ser tanto qualificado por uma ideia de passado ou por uma projeção de futuro.

Observar como uma questão que evoca o presente, mesmo que esse parte de um acontecimento que está no passado (a Independência do Brasil) e no horizonte formativo nacional, uma vez que se trata de um conteúdo substantivo do passado utilizado como conteúdo escolar e como traço distintivo do processo de formação cívica do cidadão, já que, para muitos, a independência de um país tem o caráter de fundador jurídico para a ideia de nação. No caso brasileiro, essa concepção é atestada por Marilena Chauí (2000), João Pimenta (2008), Raíssa Cirino (2023),

quando apregoam a importância do evento para o sentido cívico nacional, sendo o 7 de setembro o marco inicial desta construção, ressoa neste grupo de professores.

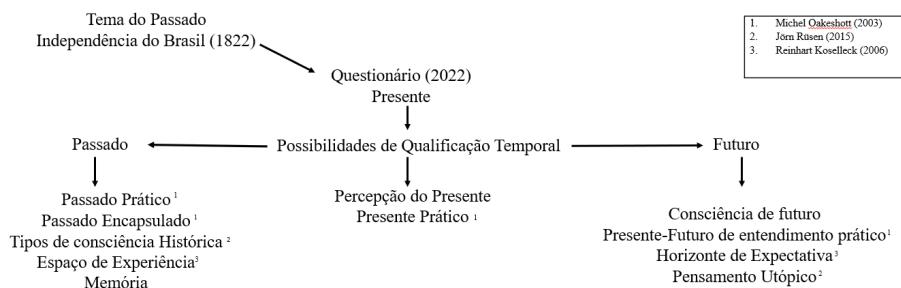
Considerando que para Oakeshott (2003) essa relação entre o passado e presente é necessária por dar condições de se compreender as condições de vida no passado, acreditamos que refletir sobre a percepção temporal de professores sobre temas do passado partindo de suas visões no tempo presente possam consubstanciar reflexões que respondam indagações como: que presente é possível vislumbrar a partir da independência brasileira e de seu ensino como conteúdo escolar dois séculos depois? Qual a percepção dos agentes de ensino (professores) sobre o Brasil atual partindo de sua concepção sobre o processo de independência Brasileiro? Estamos ensinando um passado prático? Um passado útil? Ou estamos pensando nas maneiras como projetamos o futuro por meio de um presente - futuro prático no qual nossa percepção é qualificada por uma ideia de futuro?

Além disso, dialogando com Rüsen (2015) é possível um reorganizar da práxis partindo de um evento do passado consolidado na percepção de presente a partir da busca de sentido em que se considere a utopia como um tipo de consciência histórica do futuro que se manifeste na percepção do presente? Ou ainda, uma projeção no limiar do horizonte de expectativa (Koselleck, 2006) aportados no espaço de experiência que esses sujeitos apresentam e empregam no ensino de um conteúdo substantivo amplamente usado no modelo formal de educação brasileiro?

Abaixo explicitamos o caminho reflexivo proposto:

Imagem 1

Busca por um entendimento do passado e futuro no presente a partir da percepção sobre a Independência brasileira  
Diálogo entre teóricos e teorias sobre a consciência humana sobre o tempo



A metodologia empregada para a análise das respostas será a *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada), que consiste em uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa que visa gerar teorias a partir dos dados coletados, ao invés de testar uma teoria pré-existente. Desenvolvida por Barney Glaser e Anselm Strauss, essa abordagem envolve um processo contínuo de coleta de dados, codificação e análise, em que os dados são analisados de forma a identificar padrões, conceitos e categorias, que, por sua vez, vão sendo refinados e integrados para formar uma teoria que emerge diretamente da realidade observada. Teoricamente, usaremos os conceitos de percepção temporal e consciência do passado trazidos por Oakeshott (2003), Rüsen (2010;2015) e Koselleck (2006).

## O presente no passado e no futuro: um debate teórico sobre a consciência do tempo em professores

Estevão Martins (2014) aponta que nenhum ser humano nasce em um mundo sem História. Todo humano é um agente histórico, pois, seu organizar-se como ser, só ocorre quando “cada agente se defronta com a realidade empírica, concreta do que foi feito e legado por outros (Martins, 2014, p. 41) e mais:

Essa realidade é marcada pelo ritmo do tempo: passado, presente e futuro. Todo movimento desse ritmo é sempre, de certa forma, esses três momentos simultaneamente – todo futuro é o presente subsequente a um passado e todo passado é o presente anterior a um futuro. A espiral do tempo histórico resulta de um processo de interação individual e social dos e homens e por certo também o produz (Martins, 2014, p. 41).

Desta forma, a experiência temporal do humano tem seu início no presente, entretanto, não se finda nele, uma vez que, na vida prática, surgem, segundo Rüsen (2010a) as carências de orientação, que são a busca de um sentido claro ao que foi legado ao humano do presente pelos humanos do passado, e assim, a busca por suprir essas carências fazem com que surja a necessidade de uma reflexão sobre a condição humana no tempo.

Com efeito, a fim de considerarmos a experiência humana no tempo é necessário compreender que essa experiência tem início no presente pois, “o mundo para o qual abro meus olhos é inequivocamente presente” (Oakeshott, 2006, p51) entretanto a ideia de finitude da existência remete, segundo Koselleck (2021), a certeza que “as dimensões temporais da

existência humana, [...] provocam que cada futuro contenha um passado e todo passado, um futuro (Koselleck, 2021, p.135-6). A fim de sublinhar tal dicotomia temporal, Oakeshott apresenta a seguinte alegoria:

Um homem está parado junto ao meio fio, se isso é tudo que percebo, então o presente está significativamente qualificado [...] por outro lado, se o que percebo é um homem parado junto ao meio-fio esperando para atravessar a rua ou aguardando um encontro então o presente está qualificado por uma consciência de futuro [...] volto minha atenção para outra parte e percebo um homem manejando uma perna de pau; se isso é tudo que vejo o presente está significativamente qualificado; [...] por outro lado, se eu percebo que o homem perdeu uma de suas pernas e a substituiu por uma de madeira, então o presente foi qualificado pelo passado (Oakeshott, 2006, p 51 e 52).

Observando a alegoria trazida por Oakeshott, podemos, então, constatar que o humano pode qualificar seu olhar no tempo em presente, passado e futuro. Nossa primeiro esforço será, seguindo esse prelúdio o de separar as respostas em três situações distintas: O presente sendo um fim em si, o presente sendo qualificado pela noção de passado intrínseco e o presente como uma projeção de futuro.

Ressaltamos que, a fim de resguardar a identidade dos professores participantes desta investigação, quando a eles estivermos nos referindo, usaremos os seguintes nomes P1, P2 até P46, uma vez que obtivemos 46 respostas, respeitando a ordem que esses questionários foram à nós devolvidos.

## O presente em si

Na busca por uma forma de qualificar o tempo Oakeshott (2006) apresenta o conceito de presente prático, no qual o presente é algo real, que está no dia a dia das pessoas, sendo um “presente incondicional, independente da modalidade, “primordial”, inescapável” (Oakeshott, 2006, p.55) quase como um presente genuíno.

Das 46 (quarenta e seis) respostas aferidas nesta investigação, 21 (vinte e uma) foram por nós, classificadas como questões que qualificam o presente como um fim em si mesmo. Nesse sentido, as respostas não consideram aspectos do passado para apontar uma visão do Brasil atual em que se considere a independência ou mesmo que parta do conceito de independência para formular uma explicação para a realidade atual. Fica claro que a realidade é mediada por uma ideia de presente incondicional,

como por exemplo a resposta dada por P43: “Não acredito que exista uma nação para chamar de nossa”.

Há ainda, para Oakeshott (2006) o presente como um entendimento histórico, que em si evoca o passado, mas não por seu componente temporal, e sim por sua utilidade atual, e, essa utilidade, advoga a favor de um entendimento histórico, pois, temos um presente composto por objetos reconhecidos, identificados como sobreviventes ao passado e que são dotados de certa utilidade.

Sobre essa utilidade do passado podemos considerar o uso de conceitos<sup>4</sup>, uma vez que os conceitos sobrevivem ao tempo, e facilitam o processo de comunicação de ideias, como apregoa Koselleck (2020) ao dizer que “em termos antropológicos, toda história, se constituiu por meio da comunicação oral e escrita das gerações que convivem entre si e transmitem umas às outras suas respectivas histórias” (KOSELLECK, 2020, p. 24). Algo presente na resposta de P17, quando este(a) sentencia que o que é “um Brasil em que a elite ultrapassada e conservadora pretende se manter no poder deixando de lado os interesses de negros/as, indígenas e brancos/as pobres”, assim vemos o uso de conceitos da historiografia sendo utilizados não no contexto em que foram criados, aqui sublinhamos dessa resposta, especificamente, o conceito de elite, que é quem, ao nosso ver se encarrega, supostamente, de construir a explicação pelo respondente.,

Na esteira da resposta de P17 podemos observar o uso de outros conceitos na resposta de P22, para quem temos um Brasil “em desenvolvimento, mas marcado ainda pela dependência na política, saúde, vida cultural, etc.; marcado pela corrupção, fraude e com características muito parecidas com a República Velha, onde o sujeito continua passivo as reais necessidades do coletivo”.

Para Rüsen (2015) o fato que alguns historiadores acreditam que a atribuição do sentido histórico ocorra sempre por uma atribuição do presente e que o passado em si, não produza sentido algum, é um problema, pois, para ele, a experiência temporal e experiência da diferença temporal conduzem o humano na busca de sentido. Se olharmos para a questão “Duzentos anos depois da independência, que Brasil existe?”, parecemos, razoável, aceitar que a ideia central da questão é a independência do Brasil como fato formador de sentido, e que, quando posto em perspectiva temporal, no quadro da ideia passado-presente-futuro, o evento está no

<sup>4</sup> Conceito é uma representação mental ou ideia geral de algo, que permite classificar, compreender e organizar a realidade ao abstrair características essenciais de um objeto, fenômeno ou ideia.

passado e ao considerar apenas o presente “as experiências históricas podem tornar perceptíveis os déficits de sentido no horizonte de significados disponíveis na vida prática atual” (Rüsén, 2015, p. 46) como vistos em: P8: “Dependência, injustiça, descriminação, falta de oportunidades e direitos para a maioria” ou em P11: “Nenhum Brasil existe. Por acaso existirão brasileiros?”.

## Presente qualificado pelo passado

Olhar para o passado é o atributo fundamental da História, entretanto, para Rüsén (2015) eventos do passado não se tornam históricos somente porque aconteceram, o que os convertem em históricos e o fato desses eventos estarem “inseridos em um contexto temporal no qual o presente e o passado tanto se distinguem quanto mediam sua diferença” (Rüsén, 2015, p. 152). Para Cainelli (2014) existe a “necessidade de se conhecer caminhos possíveis para se dar sentido ao passado” já que esse não é dado ou pronto.

Considerando a alegoria do homem parado em uma esquina proposta por Oakeshott (2006) e nossa busca por analisar as respostas deste grupo de professores, em que se considere o tema da independência brasileira, notamos que a ideia que se estabelece a partir da questão, evoca, muitas vezes o passado como parte da explicação da realidade, em uma clara busca de se qualificar o presente pelo passado. No universo possível (45 questões) a maioria das respostas, quase metade do total, 21 professores expressaram algum tipo de qualificação da realidade por meio do passado.

Isso pode ser visto, por exemplo, na resposta de P10, para quem: “existe um Brasil que ainda busca mitos fundadores para legitimar sua história e identidade. Entretanto, a análise desses mitos demonstra identidades, no plural, e a importância da diversidade na formação do Brasil”, em que se evoca a ideia do mito fundante da nação como modelo de explicação para realidade posta.

Para Oakeshott (2006) a relação entre o passado e presente é uma relação necessária uma vez que, para ele, “presente e passado são contrapartes lógicas” (Oakeshott, 2006, p.53), pois, é a partir do presente que se evoca alguma contraparte do passado, tomemos como exemplo o fato de que, a ideia de independência remeta a ideia de liberdade, nessa construção conjuntural, pode-se evocar um passado que seja parcialmente ligado a esses dois conceitos, exemplo, “com a independência somos todos

livres”, ou ainda, evocar ideias diferentes apesar da mesma origem, no que tange ao emergir do passado, nesse caso, tomaremos como exemplo, o processo de escravização negra pela qual o Brasil passou, fazendo, deste modo um paralelo entre a ideia de independência-liberdade e como o evento histórico para muitos não referindo a ideia que evoca, o que pode ser visto nas respostas abaixo:

Quadro 1: Respostas
P9: Uma nação que traz em sua história momento traumáticos e difíceis que precisam nas salas de aula da educação básica serem conhecidos, discutidos e analisados a partir das diferentes fontes para que assim, aconteça a mobilização da formação da consciência histórica. E se para isso, for preciso trazer a comemoração do bicentenário, como professora de história da educação básica, não vejo problema algum, desde que se apresente em sala de aula, as lutas históricas e atuais dos povos originários, dos negros, das mulheres, das minorias e que seus anseios sejam também pauta de discussão e análise, em especial, em projetos que abarcam a comunidade escolar. Pois é esse Brasil de luta que existe!
P15: Um Brasil que sofre ainda as consequências do período de regime colonial e escravocrata.
P16: Um Brasil extremamente desigual, racista, colonizado em suas estruturas cognitivas.
P31: Existe um país que ainda não tratou todos os males ocasionados por mais de 400 anos de exploração e que desembocaram nas desigualdades e injustiças presentes no nosso dia a dia. Esse país é uma ficção contada durante tanto tempo com a intencionalidade de sufocar a realidade do povo brasileiro. Enquanto não tratarmos esses ferimentos, ainda abertos, não avançaremos na construção, verdadeiramente, da civilização brasileira, pois estaremos sempre e ininterruptamente aplicando remédios paliativos. O Brasil que existe é completamente avesso aos interesses do povo e o povo, apesar de termos uma importante parcela de lutadores, segue sendo enganado por essa elite que toma conta do poder desde muito tempo.
P32: Um país que mantém as estruturas de dominação, de exclusão, de preconceito dos tempos da Independência. Apesar do fim oficial da escravidão, o pacote que a escravidão trouxe consigo ainda está longe de ser superado. O Brasil ainda não fez a sua terapia para superar esse trauma. O país ainda convive com muitos fantasmas desse passado.
P35: Um Brasil ainda dependente economicamente das grandes nações, mas vejo como positivo a nossa construção identitária. Ainda com racismos estruturais vigentes vemos que o reconhecimento dos indígenas e africanos na construção da nação Brasil é mais frequente do que a décadas anteriores. A cultura brasileira que agora pode ser reconhecida pela sua beleza e pela sua diversidade é a única coisa que de fato podemos comemorar nesses duzentos anos.
P40: Um Brasil muito parecido com o de duzentos anos atrás, racista, comandado pelas elites, dependente de outros países, que mantém o povo excluído da política, mesmo vivendo em uma democracia

De acordo com Rüsen (2010) se as carências de orientação humanas no tempo requererem uma reflexão específica sobre o passado, um interesse em conhecer o passado, aqui se estabelece a necessidade de sentido que “são estes que regulam o trato reflexivo dos homens com seu mundo e

consigo mesmo” (Rüsen, 2010, p. 21). Ao que Koselleck (2014) aponta que “direta ou indiretamente, toda história trata das experiências próprias ou alheias e [...] cada aquisição ou modificação da experiência se desdobra o no tempo” (Koselleck, 2014, p. 34), porém, essa “experiência” não é adquirida apenas quando ocorre, mas também, de acordo com ele, quando se repetem, e quando essa experiência do outro ocorre e se transforma em experiência própria é que surge a experiência histórica.

Nem um dos professores e professoras que tiveram acesso ao nosso questionário partilhou do presente quando da independência do Brasil, logo, se estão a refletir sobre esse evento do passado, o fazem na busca por sanar uma carência de orientação formada pelo caráter social e constitucional do processo que estão refletindo, ou seja, instigados por uma carência proveniente sua própria condição de cidadão brasileiro, neste tempo, conjecturando que a partir da experiência coletiva da independência que Brasil existe na contemporaneidade. Ao que P4 responde da seguinte forma:

Quadro 2: Resposta dada por P4.

P4: Diria “quais Brasis existem”? Afinal, o Brasil é, como pontuei, permeado por posicionamentos distintos e conflituosos, como “sempre” foi. Dentro de camadas sociais e culturais similares, voltaria ao aspecto discursivo mesmo, afirmar “que Brasil existe” parte de minha experiência no mundo, do meu passado e do meu presente, não quer dizer que esteja “correto”, mas também posso me firmar na materialidade das coisas, o Brasil (e o mundo) que existe pode ser tudo, enxergando-o numa posição otimista ou pessimista, assim como tudo na vida, ou de equilíbrio, como procuro fazer, diria Aristóteles. Diria que é um Brasil de avanços, de retrocessos, de futuro e de passado. Posso pensar num Brasil “atrasado” e com pessimismo se a mídia nha perspectiva for a da “falta”, de um Brasil que “precisa” ser a Europa, a Escandinávia, a social-democracia de outro lugar, do desenvolvimentismo. Posso pensar num Brasil de avanços, de possibilidades de inserção de camadas excluídas em espaços de poder, de discurso político etc., de acesso a isso ou aquilo, ao direito sexual, caso caia na malha, novamente, da comparação com localizações em que tais quesitos são, hoje, inacessíveis. Posso pensar num Brasil que não é apenas isso ou aquilo, é ele mesmo sui generis, não pode ser mímética, imitação de um povo ou outro, um Brasil que existe, que pode ser visto como um Brasil que resiste, ou não. Um Brasil, ou vários, recapitulando, polissêmico, como “tudo” tende a ser. Se minha posição teórica é X, posso ver o Brasil de hoje, de ontem, do século passado, de amanhã, com a linha de corte que a teoria me “ensinou” a ver, encaixá-la ao que “desejo” ver, isso não exime encarar a “realidade”, que é, ela mesma, dotada de uma posição no mundo, sem querer cair em relativismos, mas é um risco. Por fim, pergunto eu, existe resposta?

## Presente qualificado pelo futuro

O que é o futuro? Se a resposta for apenas o aspecto temporal, e, partindo da tríade Passado-Presente-Futuro, podemos considerar o futuro com o porvir, como o período de tempo que ainda não existe e que está além do presente. Esse conjunto de eventos, mudanças, e possibilidades que ainda são desconhecidos ou incertos e chamado de futuro, e, é frequentemente visto como um campo aberto para possibilidades, escolhas e consequências, e está intimamente ligado à nossa percepção do tempo.

Por outro lado, se partimos da ideia de Oakeshott (2006) é possível imaginar o futuro como uma condição, algo a ser previsto, planejado, buscado, capaz de suprir nossos anseios no presente, ou seja, olhando para nossas necessidades no presente projetando uma, ou varias, possibilidades e nesse aspecto, “a cada necessidade evocamos um futuro, e em cada ação buscamos uma futura condição das coisas, [...] neste universo de discursos vivemos sempre em um futuro próximo ou mais distante” (Oakeshott, 2006, p. 59).

Já Koselleck (2006) aponta que a expectativa é responsável por nos dar essa condição de projeção de um futuro vindouro pois junto com a experiência conseguem produzir essa relação entre passado e futuro, já que:

a expectativa abarca mais que a esperança e a experiência é mais profunda que a recordação – são constitutivas, ao mesmo tempo, da história e de seu conhecimento e certamente o fazem mostrando e produzindo a relação interna entre passado e futuro, hoje e amanhã.

Com isso chego a minha tese: a experiência e a expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro (Koselleck, 2006, p. 308)

Assim, o futuro, aqui aceito, por Koselleck, no conceito de expectativa, que se completa quando, posto na forma de horizonte de expectativa, e sendo horizonte “ aquela linha por trás da qual se abre no futuro [...] um espaço que ainda não pode ser contemplado (Koselleck, 2006, p.311) pode nos proporcionar a possibilidade de se descontinar o futuro, a partir, de nossas inquietações no presente.

Quando esse futuro tem a função de qualificar o presente, mesmo que evocando uma dimensão do passado, um objeto que resistiu ao tempo, um fato, um acontecimento, Oakeshott (2006) o denomina de presente-futuro prático, tendo, segundo o autor, sua própria linguagem, uma vez que, esse futuro que se liga ao passado, por sua condição de imediato e

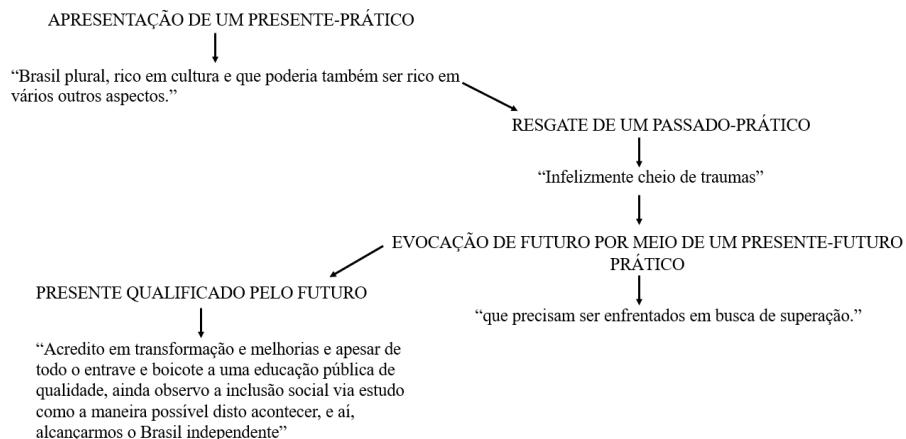
incondicional auxilia na formulação de explicação prática para realidade presente.

Pois bem, esse futuro qualificador do presente ainda é, parte de sua contraparte, a saber, um passado prático, pois “cada um olha para um futuro e resgata um passado prático. Cada um segue seu curso marcado pela sorte circunstancial do agente: sua saúde os transtornos que sofreu os benefícios que desfrutou” (Oakeshott, 2006, p.73).

Analisando as respostas que evocam um futuro qualificante do presente, em nossa investigação, temos 4 (quatro) respostas, das 45 (quarenta e cinco) possíveis, ou seja, menos de 10% que podem ser alocadas como apontando para uma noção de futuro.

Essa noção de um futuro que resgata um passado prático para assim qualificar um presente, e consolidar o entendimento sobre este, fia-se em evocar uma expectativa de futuro do presente qualificado o que pode ser evidenciado na colocação de P13, para quem: “um Brasil plural, rico em cultura e que poderia também ser rico em vários outros aspectos. Infelizmente cheio de traumas que precisam ser enfrentados em busca de superação. Acredito em transformação e melhorias e apesar de todo o entrave e boicote a uma educação pública de qualidade, ainda observo a inclusão social via estudo como a maneira possível disto acontecer, e aí, alcançarmos o Brasil independente”, o que pode ser demonstrado abaixo:

Imagem 2- Ideia de presente-futuro prático partindo da resposta de P13



Rüsén (2010) apresenta o conceito de consciência utópica, como uma forma de se entender como humanos criam sentido de futuro partindo de suas experiências temporais, ou seja, maneira como as

sociedades interpretam o passado e como essa interpretação é moldada pela consciência coletiva e individual, fazendo com que os humanos projetem um futuro idealizado a partir de uma leitura crítica do passado.

Para ele, a consciência utópica está ligada à ideia de que o ser humano não apenas reflete sobre o passado, mas também o utiliza para imaginar e projetar um futuro melhor, muitas vezes por meio de uma visão de transformação radical da sociedade.

Algo presente, por exemplo, na resposta dada por P3, para quem: “um Brasil que resiste e luta para que, um dia, a verdadeira independência se dê, de modo a criar uma nação inclusiva, igualitária, que respeite as diferenças e fundamentada na democracia e valores humanos”. Evidenciando que “a constituição de sentido da consciência humana não se esgota na memória. Dão-se saltos utópicos para o futuro, que superam sempre o conteúdo factual do passado” (Rüsen, 2010, p. 136)

Algo que pode ser constatado também na resposta de P37, para quem “nesses duzentos anos de independência o Brasil demonstra uma leve independência individual seja político, social e cultural econômico que ainda não desenvolveu totalmente, mas caminham para um futuro melhor, com algumas lacunas socioeconômico sem atingir o seu apogeu cultural, social, político. Pode demorar alguns anos ou séculos para atingir tudo isso, mas lutaremos para que outras gerações saibam dos esforços feitos pela geração atual”.

Podemos considerar, apoiados nestes autores, Koseleck (2006), Rüsen (2010) e Oakeshott (2006) que a consciência humana do tempo apresenta no futuro uma forma construção e busca por sentido, seja por meio das experiências, tanto individuais como as coletivas ou, na expectativa, como uma forma de ressignificar a práxis<sup>5</sup> humana, no limiar do agir e do sofrer humanos no tempo.

5 Aqui usamos o conceito de práxis proposto por Thiago Augusto Divardim de Oliveira, em que práxis é entendida como ação transformadora resultante da relação entre teoria e ação, gerando uma ação consciente que determinam as condições de vida de indivíduos e grupos na sociedade.

## O meu Brasil é independente? Quais percepções as respostas desse grupo de professores têm sobre os reflexos da Independência do Brasil

Pesquisando no Banco de teses da Capes<sup>6</sup>, a partir do descritor Independência do Brasil, temos, em março de 2025, 1.406 produções, catalogadas entre teses e dissertações escritas em programas de pós-graduação brasileiras desde 1986. Isso depõe e corrobora com a ideia de que o tema da Independência do Brasil é caro a Academia brasileira dado o alto volume de produções existentes.

Marbelo (2006) aponta que o alto número de debates acadêmicos sobre o tema não produziu unanimidade, dado o grau de dificuldade em se estabelecer um mote único ao processo de Independência brasileira dentro dos rigores metodológicos da pesquisa histórica. Acreditamos que essa dificuldade aumenta ao tentar estabelecer um mote ao ensino sobre este fato. Por outro lado, pertencer ao uma comunidade humana é pertencer ao seu passado comum, pois, “o passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana (Hobsbawm, 1998, p. 22).

Para Prost (2008), o compartilhar deste passado comum, partindo do exemplo francês, fez do ensino de História um pilar na construção de uma identidade nacional. Tendo esse horizonte, o do papel do ensino de História e de temas como a Independência neste processo de se consolidar uma História nacional, cabe observar como professores percebem o que ensinam. Qual a relação que constroem com o que ensinam e em temas que são parte deles, uma vez que, o professor não é alheio a sociedade em que vive.

Cirino (2023) faz um levantamento sobre como a independência do Brasil é retratada nos livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, pois, segundo a autora, o livro didático desempenha um papel importante no processo de ensino de temas históricos durante a escolarização brasileira, uma vez que:

6 Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma plataforma digital que reúne e disponibiliza as teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Criado com o objetivo de promover a disseminação do conhecimento acadêmico, o banco permite que pesquisadores, estudantes e o público em geral acessem gratuitamente essas produções científicas. O banco é uma ferramenta importante para a troca de informações e para o avanço da pesquisa no país.

No quadro de sistematização do pensamento histórico, o livro didático ocupa um lugar basilar. Ele é um produto cultural que acompanha tanto a profissionalização da disciplina histórica quanto a institucionalização escolar. É a partir do livro de história que os(as) alunos(as) têm acesso a narrativas vindas do âmbito historiográfico, com potencial de orientar a consciência e memória coletivas. Desse modo, o manual didático se transforma em espaço fundamental para legitimar grupos e identidades, visto que se trata de um lugar de memória ou lugar pedagógico de grande capilaridade e difusão (Cirino, 2023, p. 5)

Cirino aponta ainda que, existem muitas disputas em jogo, desde aspectos de orientação ideológica sobre o tema até questões editoriais e financeiras, e que, “os textos presentes nos livros didáticos remetem a diferentes interpretações historiográficas, com potencialidades, mas optam por ressaltar discursos tradicionais sobre o passado”. Criando uma memória nacional sobre o tema, o que podemos chamar de um espaço de experiência coletivo baseado na criação de uma memória coletiva, neste caso, sobre a independência do Brasil.

Pode acontecer, em casos como esse, de algo que se distingue no todo, no coletivo, e que para nós, parece uma reflexão individual, estar ela, a nossa reflexão, mais próxima, de repetir, se não um padrão, nesse caso, um padrão historiográfico sobre a independência do Brasil, e não há diferença se, esse padrão soma ou confronta um discurso sobre o passado, Halbwachs (1990), aponta que isso ocorre, por esse discurso corresponder “tão bem a nossa maneira de ver que nós espantaria descobrir qual é o autor e que não somos nós [...] não percebemos que não somos se não um eco” (Halbwachs, 1990, p. 47).

Isso ocorre, segundo Halbwachs, porque o pensamento coletivo não é apenas um reflexo das ideias compartilhadas por um grupo, mas exerce uma influência profunda sobre o pensamento individual, moldando e transformando a maneira como os indivíduos percebem o mundo e constroem suas próprias narrativas. A memória coletiva, construída a partir das interações sociais, cria um campo de referências que guia e redefine as percepções pessoais, fazendo com que o indivíduo, ao se integrar a esse universo coletivo, reestruture suas crenças, valores e interpretações.

Olhando para a questão “Duzentos anos depois da independência, que Brasil existe?”, e para o grupo que a responde, professores de História, e para, como partilham de um processo de formação semelhante, a condição crítica sobre o tema apresentará uma memória que dará um caráter negativo

aos reflexos, ou a percepção que professores tenham sobre a realidade atual partindo da ideia que possuem sobre o que é independência.

Das 45 respostas por nós analisadas, todas carregam uma visão crítica sobre o processo de independência brasileiro, e em muitos casos essa visão, também se mostra negativa, como por exemplo, a resposta de P21, para quem, o Brasil que existe é “um Brasil com muito potencial pra ser uma grande nação, mas, mal-governado, dominado pelo neoliberalismo. Um país grande em território e imenso em desigualdades. Um país racista, que não aprendeu ainda, o que é viver em irmandade”.

Entre as visões compartilhadas podemos elencar algumas recorrentes que consolidam, entre esse grupo, a ideia de que o Brasil que existe apresenta visões negativas de si, como apontado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Visões negativas trazidas por professores quando indagados a luz dos 200 anos da independência do Brasil, que Brasil existe?

<b>Visões negativas trazidas por professores quando indagados a luz dos 200 anos da independência do Brasil, que Brasil existe?</b>	<b>Número de vezes que a visão aparece</b>
A questão racial (enfoque a ideia de um país racista)	12
País desigual	8
País corrupto (ideia de corrupção como algo natural aos brasileiros)	7
País violento ou que se vale da violência contra minorias	7
País que não respeita a diversidade	4
Interesses financeiros	4
País que precisa ter sua História ensinada	4
País dependente	4
País em que as elites tem o poder	3
País injusto	3
A que não respeita a história e os direitos dos povos originários	2
País em construção	2

Tomando a visão majoritária, na qual o Brasil é um país racista, podemos, apoiados em Halbwachs (1990), considerar que acontecimentos no quais a memória coletiva foi profundamente marcada, como neste caso, a escravização negra no Brasil, dizer que existe uma memória social da escravidão e ainda, uma memória histórica da escravidão que confronta ou aglutina com a memória histórica sobre a independência brasileira.

Rüsen (2015) destaca que “o passado está, manifestadamente, presente nas relações [...] por isso, toda memória possui uma dimensão social, toda memória pessoal é condicionada pela memória social”, além de, para ele, a memória possibilitar que o passado gere uma atratividade para o horizonte de sentido do presente que ocorre, “muito especialmente, nas fortes convicções de pertencimento e demarcação e nas regulações normativas da própria vida” (Rüsen, 2015, p.223).

Assim, se considerarmos, o espaço de experiência da formação dos atores que tiveram acesso a nosso questionário, provavelmente, dentro do horizonte de sentido que refletir sobre a independência propicie para entender a realidade brasileira, os acontecimentos bastante difundidos pela historiografia do tema ajudem entender o viés negativo presente nas percepções apresentadas. Para Cirino (2023) criou-se no imaginário nacional, e também entre professores e na narrativa usual dos livros didáticos, a ideia, de que o Brasil passou pelo processo de independência sem grandes sobressaltos e diferente de outras nações da América do Sul a passagem de colônia a nação foi amena o que não resultou em uma revolução.

## Considerações finais

Ao analisar as respostas dos docentes, observa-se que, embora o tema da independência brasileira suscite um horizonte de expectativa entre os professores, resultando em uma visão predominantemente crítica, há uma relação complexa entre o passado histórico da Independência do Brasil e as percepções temporais desse grupo de professores sobre o país atual.

Para construir essa reflexão, em que se considere percepções temporais de professores sobre a independência e o papel do ensino de história no ensino deste tema, utilizamos os pressupostos da educação histórica e as ideias teóricas de Jörn Rüsen (2010; 2015), Reinhart Koselleck (2006; 2020) e Michel Oakeshott (2006).

A análise das respostas, combinada com as reflexões teóricas apresentadas ao longo deste texto, aponta para a dificuldade em conciliar a memória coletiva do passado com as perspectivas projetadas para o futuro. A consciência temporal, como defendida por Rüsen, Koselleck e Oakeshott, atua não apenas como uma forma de recuperar o passado, mas também como um instrumento de qualificação do presente e de

projeção de futuro. Nesse sentido, a reflexão crítica dos professores sobre a independência e seus desdobramentos no Brasil contemporâneo indica uma conscientização de que o passado não é apenas um reflexo do que foi, mas um espaço vivo, em constante diálogo com as necessidades e desafios atuais da sociedade. Constatamos, ainda que, mesmo após dois séculos do processo de independência, o Brasil ainda é visto, por muitos, como uma nação marcada por profundas desigualdades marcando uma desconformidade entre a ideia de independência e a realidade social e política atual.

Além disso, a relação entre passado, presente e futuro, evidenciada na visão crítica dos professores, mostra que o ensino de História vai além da transmissão de uma narrativa estática; ele é uma ferramenta ativa de transformação social e política, capaz de questionar e reimaginar o futuro de uma nação, por meio seja de um alargamento do horizonte de expectativas, da consciência utópica ou mesmo do entendimento de um presente-futuro de entendimento prático.

Portanto, ao refletir sobre os 200 anos da independência, é possível perceber que a consciência do tempo histórico dos professores brasileiros, analisada neste estudo, é uma consciência de busca por um futuro mais justo e igualitário, que ainda se encontra distante do Brasil atual. As críticas que surgem dessas percepções não apenas revelam a realidade de um país que ainda enfrenta desafios estruturais, mas também apontam para a necessidade de um novo olhar sobre o passado, que seja capaz de impulsionar uma transformação genuína e duradoura no presente e no futuro da nação.

## Referências

- CAINELLI, Marlene Rosa. **O passado como possibilidade.** In: SCHMIDT; BARCA; URBAN. Passados possíveis: a educação histórica em debate. Ijuí, 2014
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e a sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- CIRINO, Raissa Gabrielli Vieira. **As temporalidades da independência do Brasil: Narrativas dos livros didáticos para Educação Histórica.** In: Outros Tempos, vol. 20, n. 35, 2023, p. 26-51. ISSN: 1808-8031
- CIRINO, Raissa Gabrielli Vieira. **A Independência do Brasil nos livros**

**didáticos de História (2020).** In: Almanack, Guarulhos, n. 34, 2023.

**DEL PRIORE, Mary. Histórias de gente brasileira: volume 2: Império.** Rio de Janeiro: Leya, 2016.

**FAUSTO, Boris. História do Brasil.** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2012.

**HALBWACHS, Maurice.** A memória coletiva. São Paulo: Editora Revista dos tribunais, 1990.

**HOBSBAWN, Eric. Sobre História.** São Paulo: Companhia das letras, 1998.

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

**KOSELLECK, Reinhart. Histórias de conceitos: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2020

**MARTINS, Estevão de Rezende. Fazer história, escrever história, ensinar história.** In: SCHMIDT; BARCA; URBAN. Passados possíveis: a educação histórica em debate. Ijuí, 2014

**OAKESHOTT, MICHAEL. Sobre a história e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Fund. 2003.

**PIMENTA, João Paulo. A independência do Brasil como uma revolução: história e atualidade de um tema clássico. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography,** Ouro Preto, v. 2, n. 3, p. 53–82, 2009. Doi: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i3.69>

**PROST, Antoine. Doze Lições sobre a história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

**RICOEUR, Paul. A memória, a história e o esquecimento.** Campinas: Unicamp, 2010.

**RÜSEN, Jörn. Razão da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

**KOSELLECK, Reinhart. Reconstrução do passado.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010b.

**KOSELLECK, Reinhart. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília, DF: Editora Universidade

de Brasília, 2010c.

KOSELLECK, Reinhart. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2015.

O ensino da Independência do Brasil segue sendo um campo fértil para debates, revisões e redescobertas. Esta coletânea, resultado do projeto “Independência do Brasil e seu Bicentenário”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa História e Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), reúne reflexões de professores e pesquisadores que, a partir dos fundamentos da Educação Histórica, analisam como esse acontecimento fundador é compreendido, narrado e ensinado na escola. A obra nasce do diálogo entre teoria e prática docente e parte das vozes de professores da educação básica de diferentes regiões do país, que compartilharam suas percepções sobre o sentido da liberdade, os personagens históricos, as ausências e os silenciamentos presentes nas narrativas da Independência. Por meio da análise de questionários e das múltiplas leituras produzidas por pesquisadores vinculados à UEL e a outras instituições brasileiras, o livro propõe repensar a Independência não apenas como um marco político, mas como um espaço de construção de consciência histórica, de memória e de identidade nacional. Mais do que revisitar o passado, esta obra convida o leitor a refletir sobre o presente e o futuro do Brasil, duzentos anos depois, e sobre o papel da História no fortalecimento de uma educação crítica, plural e emancipadora.

ISBN 978-656135184-3



9 786561 351843

  
EDITORAS  
ILUSTRAÇÃO