

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG)
Programa de Pós-Graduação em História Ibérica (PPGHI)

BRUNO FERNANDO DE SOUZA

CORREIO BRAZILIENSE E AS INDEPENDÊNCIAS
IBERO-AMERICANAS (1808-1822)

ALFENAS/MG
2023

BRUNO FERNANDO DE SOUZA

***CORREIO BRAZILIENSE E AS INDEPENDÊNCIAS
IBERO-AMERICANAS (1808-1822)***

Dissertação (em formato de Objeto de Aprendizagem) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Ibérica (PPGHI), Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História Ibérica.

Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Nunes Nicoletti Sebrian

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Souza, Bruno Fernando de.
Correio Braziliense e as independências ibero-americanas (1808-1822) /
Bruno Fernando de Souza. - Alfenas, MG, 2023.
114 f. : il. -

Orientador(a): Raphael Nunes Nicoletti Sebrian.
Dissertação (Mestrado em História Ibérica) - Universidade Federal de
Alfenas, Alfenas, MG, 2023.
Bibliografia.

1. América ibérica. 2. Revoluções. 3. Independências. 4. Correio
Braziliense. I. Sebrian, Raphael Nunes Nicoletti, orient. II. Título.

Bruno Fernando de Souza

Correio Braziliense e as independências ibero-americanas (1808-1822)

O Presidente da Banca Examinadora abaixo indicada assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica.

Aprovada em: 15 de dezembro de 2023.

Prof. Dr. Raphael Nunes Nicoletti Sebrian

Presidente da Banca Examinadora

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Mário Danieli Neto

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Laís Olivato

Instituição: Colégio CPV-SP



Documento assinado eletronicamente por **Raphael Nunes Nicoletti Sebrian, Professor do Magistério Superior**, em 22/12/2023, às 13:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1143156** e o código CRC **F1FC15B1**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, João Batista e Aparecida de Fátima, por terem contribuído para a realização deste trabalho, sem o apoio de vocês eu jamais conseguiria concluir a pesquisa. Agradeço ao meu irmão, Lucas Henrique, por ter me incentivado a ingressar no mestrado.

Agradeço ao professor Raphael Sebrian, por ter me orientado mais uma vez, sempre com um olhar atento e disposto a ajudar, sua colaboração e esforço foram essenciais para a finalização dessa etapa em minha vida.

Agradeço aos professores Mário e Walter, que, por meio de questionamentos e observações, ajudaram na melhoria da pesquisa e em minha trajetória acadêmica.

Agradeço à professora Laís Olivato pelas importantes observações sobre meu trabalho, contribuindo para o enriquecimento do texto e das ideias abordadas.

Por último, agradeço ao meu amado filho, Lorenzo Romero, hoje com seis anos, uma criança comunicativa e sensível, que, ao me ver estudando, se aproximava curioso para me indagar. E, entre um e outro diálogo, usando seus brinquedos como recurso didático, a História se tornou uma brincadeira constante da nossa convivência.

Meu filho, se um dia este trabalho chegar em suas mãos, espero que a curiosidade e o encantamento com o passado e a vida, continue sendo um traço marcante da sua personalidade.

Obrigado a todos!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Um boi vê os homens

Tão delicados (mais que um arbusto) e correm
e correm de um para o outro lado, sempre esquecidos
de alguma coisa.

Certamente falta-lhes não sei que atributo essencial,
posto se apresentem nobres e graves, por vezes.

Ah, espantosamente graves, até sinistros.

Coitados, dir-se-ia que não escutam
nem o canto do ar nem os segredos do feno,
como também parecem não enxergar o que é visível
e comum a cada um de nós, no espaço.

E ficam tristes

e no rasto da tristeza chegam à crueldade.

Toda a expressão deles mora nos olhos – e perde-se
a um simples baixar de cílios, a uma sombra.

Nada nos pelos, nos extremos de inconcebível fragilidade,
e como neles há pouca montanha,

e que segura e que reentrâncias e que

impossibilidade de se organizarem em formas calmas,
permanentes e necessárias.

Têm, talvez, certa graça melancólica e com isto se fazem
perdoar a agitação incômoda e o translúcido
vazio interior que os torna tão pobres e carecidos
de emitir sons absurdos e agônicos: desejo, amor, ciúme
(que sabemos nós?), sons que se despedaçam e tombam
no campo como pedras aflitas e queimam a erva e a água,
e difícil, depois disto, é ruminarmos nossa verdade.

(Andrade, 1991, p. 25)

RESUMO

O Objeto de Aprendizagem derivado da pesquisa apresentada neste trabalho tem como objetivo ofertar a docentes e a discentes da Educação Básica o contato com uma compreensão integrada e mais complexa das revoluções de independência ibero-americanas, levando-se em consideração as trocas, as circulações de ideias e de projetos políticos e as articulações que permearam tais processos revolucionários americanos no início do século XIX. O foco deste estudo não reside na discussão da Independência da colônia portuguesa, mas no debate do processo que ocorreu a partir das Independências da América espanhola, o qual impactou a discussão política na América portuguesa e, de alguma maneira, criou condições para a elaboração de projetos emancipacionistas luso-americanos. Elaboramos como OA uma sequência didática que apresenta, em linguagem didática, as problematizações da historiografia de referência para o estudo desta abordagem mais atualizada dos processos de independência na América ibérica. Além disso, utilizamos como fonte a imprensa periódica do início do século XIX, mais precisamente o jornal o *Correio Braziliense* (1808-1822), para embasar a pesquisa e a elaboração da sequência didática, e alguns fragmentos do periódico serão apresentados como proposta de análise de fonte em sala de aula.

Palavras-chave: América ibérica; revoluções; independências; *Correio Braziliense*.

RESUMEN

El Objeto de Aprendizaje derivado de la investigación presentada en este trabajo pretende acercar a los docentes y a los estudiantes de Educación Básica a una comprensión integrada y más compleja de las revoluciones independentistas iberoamericanas, teniendo en cuenta los intercambios, la circulación de ideas y proyectos políticos y las articulaciones que permearon tales procesos revolucionarios estadounidenses a principios del siglo XIX. El foco de este estudio no reside en la discusión de la Independencia de la colonia portuguesa, sino en el debate del proceso que se dio a partir de la Independencia de Hispanoamérica, lo que impactó la discusión política en la América portuguesa y, de alguna manera, creó condiciones para la elaboración de proyectos de emancipación luso-americanos. Como OA, elaboramos una secuencia didáctica que presenta, en lenguaje didáctico, las problematizaciones de la historiografía de referencia para el estudio de este enfoque más actual de los procesos de independencia en Iberoamérica. Además, utilizamos como fuente la prensa periódica de principios del siglo XIX, más precisamente el periódico *Correio Braziliense* (1808-1822), para apoyar la investigación y la elaboración de la secuencia didáctica, y algunos fragmentos del periódico serán presentados como propuesta de análisis de fuentes en el aula.

Palabras clave: Iberoamérica; revoluciones; independencias; *Correio Braziliense*.

ABSTRACT

The Learning Object derived from the research presented in this work aims to offer Basic Education teachers and students contact with an integrated and more complex understanding of the Ibero-American independence revolutions, considering the exchanges, circulation of ideas and political projects and the articulations that permeated such American revolutionary processes in the early 19th century. The focus of this study does not reside in the discussion of the Independence of the Portuguese colony, but in the debate of the process that occurred from the Independence of Spanish America, which impacted the political discussion in Portuguese America and, in some way, created conditions for the elaboration of Luso-American emancipation projects. As an OA, we elaborated a didactic sequence that presents, in didactic language, the problematizations of the historiography of reference for the study of this more up-to-date approach to the processes of independence in Iberian America. In addition, we used as a source the periodical press of the beginning of the 19th century, more precisely the newspaper *Correio Braziliense* (1808-1822), to support the research and the elaboration of the didactic sequence, and some fragments of the journal will be presented as a proposal for documental analysis in the classroom.

Keywords: Iberian America; Revolutions; Independences; *Correio Braziliense*.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	8
2	PARTE I: Proposta de seqüência didática: o uso do jornal <i>Correio Braziliense</i> como fonte para uma compreensão integrada dos processos de independência ibero-americanos.....	11
2.1	TÍTULO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	12
2.2	DESCRIÇÃO DO TEMA E DA PROPOSTA.....	12
2.3	JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEORICA.....	14
2.4	PÚBLICO-ALVO.....	15
2.5	OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS.....	15
2.6	CONTEÚDOS E DURAÇÃO.....	16
2.6.1	Aula 1: A Era das Revoluções, processos e acontecimentos políticos do final do século XVIII e do início do século XIX.....	18
2.6.2	Aula 2: As conseqüências da invasão das tropas francesas à Península Ibérica e as questões específicas do continente americano na transição do século XVIII para o século XIX.....	21
2.6.3	Aula 3: <i>Correio Braziliense</i>: caracterização da fonte e da sua importância para o período estudado e análise das fontes selecionadas.....	25
2.6.4	Aula 4: O contexto hispano-americano e a elevação do Brasil a parte do Reino.....	29
2.6.5	Aula 5: O avanço das independências na América espanhola e a independência do Brasil.....	33
2.7	QUADRO DE DESENVOLVIMENTO.....	39
3	PARTE II: As revoluções de independência na América ibérica: história, historiografia e análise das fontes do <i>Correio Braziliense</i> (1808-1822)	41
3.1	INTRODUÇÃO.....	42
3.2	AS REVOLUÇÕES DE INDEPENDÊNCIA NAS AMÉRICAS, HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA.....	45
3.2.1	As interpretações e a renovação da historiografia acerca das revoluções de independência nas Américas.....	45
3.2.2	As revoluções de independência nas Américas e a Era das Revoluções.....	49
3.3	AS REVOLUÇÕES DE INDEPENDÊNCIA DA AMÉRICA ESPANHOLA NA IMPRENSA LUSO-BRASILEIRA.....	57
3.3.1	Características gerais da imprensa luso-brasileira no início do século XIX.....	57
3.4	O PERIÓDICO SELECIONADO COMO FONTE, O <i>CORREIO BRAZILIENSE</i> : TEMÁTICAS E MATERIAIS SELECIONADOS PARA ANÁLISE.....	60
4	PARTE III: Ensino de História e os usos do Objeto de Aprendizagem.....	83
4.1	APRESENTAÇÃO DA CONCEPÇÃO DO OA.....	84
4.2	TEMÁTICAS, CONCEITOS E DISCUSSÕES HISTORIOGRÁFICAS E TEÓRICO-METODOLÓGICAS MOBILIZADAS NO OA.....	84
4.3	AS INDEPENDÊNCIAS IBERO-AMERICANAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	87
4.4	ENSINO DE HISTÓRIA, MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E DESAFIOS.....	94
4.5	REFLEXÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DO OBJETO DE APRENDIZAGEM PROPOSTO E ELABORADO.....	99
4.6	RELAÇÕES DO OA COM OS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS E SUGESTÕES DE UTILIZAÇÃO EM RELAÇÃO AOS CURRÍCULOS.....	100
4.7	O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E USO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM.....	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	FONTES E REFERÊNCIAS.....	110

1 APRESENTAÇÃO

A independência do Brasil (ou da América portuguesa, a depender da interpretação) é um tema amplamente visitado e revisitado pela historiografia brasileira, isso porque tal temática gera interpretações, motiva disputas, enfim, desperta paixões, afinal, representa o momento em que o Brasil, após a ruptura com Portugal, começava a criar as condições para se desenvolver enquanto Estado nacional.

Alguns consensos se consolidaram na produção historiográfica acerca desse tema quanto ao processo e aos eventos mais relevantes e se converteram nos argumentos que comumente se encontram nos manuais didáticos, por exemplo, no que se refere à menção à chegada da família real ao Rio de Janeiro (1808), à elevação do Brasil a condição de Reino Unido a Portugal e Algarves (1815), à Revolução Liberal do Porto (1820) e ao retorno de D. João a Portugal (1821). Certamente esses acontecimentos foram fundamentais para o desfecho da emancipação política do Brasil. No entanto, sem desconsiderá-los, neste trabalho percorreremos outro caminho, um que aproximará tais eventos daqueles acontecimentos que se desenvolviam, à época, na Europa, na Península Ibérica e, principalmente, nas colônias espanholas.

Dessa maneira, neste estudo, o objeto são as conexões e as articulações dos processos de independência ibero-americanos, que começam nas colônias espanholas e posteriormente se desenvolvem nas colônias portuguesas da América. De modo geral, nosso esforço com este trabalho consiste em trazer elementos que possibilitem a estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental pensar os processos das independências de forma articulada. Pois, apesar do resultado dessas experiências históricas ter sido diferente, isto é, uma monarquia imperial coexistindo com várias repúblicas, os processos estiveram bem próximos e se condicionaram reciprocamente.

Destacamos que este estudo não se configura apenas como uma reflexão a mais sobre a independência do Brasil. Como procuraremos demonstrar, os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais da vizinhança hispânica impactaram as escolhas políticas adotadas pelo Brasil no decorrer de seu processo de emancipação política. Trata-se de perspectiva apenas recentemente desenvolvida em pesquisas sobre a independência do Brasil, e isso, de certa forma, manifesta-se também em alguns materiais didáticos utilizados na Educação básica, conforme apresentaremos na Parte III deste trabalho.

Vale, nesta apresentação, enfatizar algumas questões quanto à pesquisa que resultou neste estudo. Para elaborá-la, reportamo-nos ao que João Paulo Garrido Pimenta denominou de

“espaço de experiência revolucionário moderno”, um espaço e um tempo marcadamente revolucionários do qual fez parte o processo de independência do Brasil e das regiões vizinhas. Desse modo, com a independência das Treze Colônias britânicas, a Revolução Francesa e Revolução Haitiana, esse espaço se adensou e impactou as colônias espanholas e portuguesas na América, o que levou esses processos a se integrarem às revoluções que marcaram o final do século XVIII e início do XIX. De qualquer maneira, consideramos que “um evento não leva diretamente a outro, tampouco lega a outro seus conteúdos essenciais; mas cria-se entre eles um elo, cuja resolução é incerta, porque sempre suscetível de alterações a partir de novos eventos” (Pimenta, 2017, p. 20). Esse elo, entre outros aspectos, fez das independências ibero-americanas processos igualmente revolucionários, no entanto, com suas especificidades, contradições, rupturas e continuidades.

Quanto ao Objeto de Aprendizagem (OA), apresentado como a Parte I deste estudo, escolhemos um formato que fosse eficaz para levar a temática, os conceitos e as discussões à Educação básica. Para tanto, optamos por uma sequência didática que será desenvolvida em cinco aulas e que constitui a Parte I deste trabalho.

A sequência didática, Parte I deste estudo, está dividida do seguinte modo: são apresentados o tema e a proposta; em seguida, apresentamos a justificativa e os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a sua realização. Em seguida, iniciamos a proposta didática com as discussões com alguns dos principais acontecimentos e processos que transcorreram entre a segunda metade do século XVIII e o início do XIX, cenário no qual as independências ibero-americanas estão inseridas. Também são discutidos fragmentos da fonte escolhida, o jornal *Correio Braziliense*, e estes fragmentos, somados à historiografia mobilizada, bem como à mediação do professor, oferecerão elementos para que os/as estudantes pensem as independências de forma mais complexa e integrada.

Na Parte II deste estudo, intitulada “As revoluções de independência na América ibérica: história, historiografia e análise das fontes do *Correio Braziliense* (1808-1822)”, desenvolvemos, inicialmente, uma discussão acerca da historiografia de referência para se pensar as independências das colônias espanholas. Em seguida, discutimos as revoluções modernas, bem como o conceito de revolução, para se pensar os processos de independência das colônias portuguesas e das colônias espanholas. Apresentamos, depois, um breve panorama da imprensa periódica que surgiu no Brasil com a vinda de D. João e a Corte portuguesa em 1808 e contextualizamos o surgimento da fonte escolhida para este estudo, o jornal *Correio Braziliense*. Por fim, no último item da Parte II, desenvolvemos um texto em que foram elencados alguns aspectos para se pensar as independências ibero-americanas articuladamente.

Há inúmeros fragmentos da fonte nesse item, dentre os quais, alguns foram incorporados à sequência didática.

Por fim, na Parte III, intitulada “Ensino de História e os usos do Objeto de Aprendizagem”, apresentamos, inicialmente, uma reflexão sobre a concepção do Objeto de Aprendizagem (OA) exposto na Parte I. Em seguida, comentamos alguns livros didáticos e uma apostila da rede privada de ensino com o intuito de identificar, brevemente, se as conexões entre as independências são abordadas. Além disso, aproveitamos para problematizar algumas questões importantes que dizem a respeito à independência do Brasil, como os elementos de continuidade que marcaram o processo, ou seja, a manutenção da monarquia e da escravidão, relacionando-os a outras experiências e processos. Em seguida, discutimos os desafios que a disciplina de História na Educação básica vem enfrentando com a produção cada vez mais crescente de conteúdos de História nas plataformas digitais. Não só isso, discutimos também as mudanças de currículo que retiram aulas de História e oferecem aos estudantes disciplinas de educação financeira e empreendedorismo. No item final da Parte III, apresentamos um roteiro de uso do Objeto de Aprendizagem e sugestões de formas de avaliação das aulas da sequência didática.

2 PARTE I

Proposta de sequência didática: o uso do jornal *Correio Braziliense* como fonte para uma compreensão integrada dos processos de independência ibero-americanos

2.1 TÍTULO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O uso de jornal *Correio Braziliense* como fonte para uma compreensão integrada dos processos de independência ibero-americanos

2.2 DESCRIÇÃO DO TEMA E DA PROPOSTA

Nesta proposta de sequência didática, o tema são as revoluções de independência ibero-americanas que ocorreram nos primeiros anos do século XIX. Objetivamos desenvolver uma sequência didática por meio da qual seja possível construir, em sala de aula, uma compreensão integrada e mais complexa desses processos, levando-se em consideração as trocas, circulações de ideias, os projetos políticos e as articulações que permearam tais processos revolucionários no início do século XIX. O foco deste estudo, vale destacar, não reside na discussão da Independência da colônia portuguesa, mas no debate do processo que ocorreu a partir das Independências da América espanhola, o qual impactou a discussão política na América portuguesa e, de alguma maneira, criou condições para a elaboração de projetos emancipacionistas luso-americanos. Buscamos ofertar, enfim, um Objeto de Aprendizagem para que discentes, por meio da mediação docente, possam relacionar as fontes e a historiografia e, a partir de então, pensem as independências de uma forma integrada e mais complexa, identificando condicionamentos e debates que constituíram esses processos.

Nesse sentido, através de um referencial historiográfico e teórico-metodológico atualizado e de fontes – mais especificamente o periódico *Correio Braziliense*, publicado entre 1808 e 1822 –, elaboramos um material direcionado a estudantes do 8º ano do Ensino fundamental, a fim de estimulá-los/as a praticar uma “atitude historiadora”, isto é, mobilizar fontes históricas e a historiografia para melhor compreender processos históricos multifacetados. Para tanto, utilizaremos, como fontes, fragmentos do jornal *Correio Braziliense*, um periódico editado em Londres por Hipólito José da Costa entre 1808 e 1822. Esses fragmentos colocarão os/as estudantes em contato com um dos alicerces que embasam a produção do conhecimento histórico, as fontes.

Dessa forma, o uso de jornal como fonte nos coloca de acordo com o que se orienta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, “para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento [...] capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram” (BNCC, 2017, p. 398). Com isso, os/as estudantes terão contato com outras formas de transmissão de saberes e de ideias em uma sociedade distante de ferramentas eletrônicas.

Algo parecido se encontra no Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais, quando o documento afirma que as práticas pedagógicas devem buscar estimular habilidades que permitam aos/às estudantes construir conhecimento histórico, exercitando atitudes como “a observação, a formulação de questões, o levantamento de hipóteses explicativas, a análise e interpretação de fontes históricas”. Essas são práticas que os/as estudantes devem utilizar, conforme o CBC, para perceber como se constroem as representações históricas e como eles próprios podem construí-las também (Minas Gerais, 2020, p. 16).

Nesse sentido, ao usarmos fontes históricas, propormos questões para serem respondidas por meio das fontes e mobilizarmos conceitos, estaremos executando, conforme a BNCC, uma das competências específicas de História para o Ensino Fundamental, quando esta sinaliza que é necessário: “Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos próprios a produção do conhecimento historiográfico” (Brasil, 2017, p. 350). Enfim, há uma série de passagens tanto do CBC quanto da BNCC que corroboram a importância do uso de fontes históricas em sala de aula, desde que tais materiais sejam submetidos à análise crítica, sob orientação de docentes.

Cabe mencionar que os documentos citados, embora sejam importantes, possuem cada qual alguma limitação, por exemplo, no CBC de Minas propõe-se como habilidade o seguinte: “Perceber a constituição de uma identidade brasileira, entre fins do século XVIII e início do XIX, em paralelo com as identidades locais (mineira, pernambucana, baiana, paulista etc.) e com a identidade portuguesa” (Minas Gerais, 2020, p. 26). Certamente podemos considerar tal proposição um equívoco, uma vez que a identidade brasileira é uma construção posterior à independência do Brasil. Seguir por esse caminho é pensar o processo de independência do Brasil como uma disputa entre “brasileiros” contra “portugueses”, algo que não ocorreu desse modo.

Na BNCC, por sua vez, uma das habilidades a ser desenvolvida com o 8º ano do Ensino Fundamental é “(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas” (Brasil, 2018, p. 425). Aqui é possível perceber um equívoco também, já que o conceito de América Latina não existia ao longo do processo das independências. O mais correto seria utilizar, no documento, o termo colônias ibero-americanas, salientando, assim, a ideia de processo histórico.

2.3 JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Percebemos, ao longo da investigação que resultou na elaboração desta sequência didática, certa limitação à incorporação, na cultura histórica escolar da Educação básica brasileira (em livros didáticos e em materiais paradidáticos, por exemplo), da produção acadêmica relativa às conexões entre as revoluções de independências ibero-americanas. Portanto, por meio desta sequência didática, será possível contribuir, ao menos, para minimizar a escassez de reflexões a esse respeito na Educação básica.

Nossas afirmações acima são provenientes da consulta a materiais pedagógicos, livros didáticos e apostilas¹, a fim de percebermos como os processos de independência ibero-americanos são abordados em algumas escolas de cidades do Sul de Minas Gerais. Logo, constatou-se, *grosso modo*, que nos manuais se discute os processos de independência de forma compartimentada, e até são indicadas as proximidades espaço-temporais, mas sem relações e conexões mais complexas e problematizadas entre os processos, isso quando tais conexão não são ignoradas. Outra questão que foi observada refere-se ao tratamento puramente continuísta e não-revolucionário atribuído à independência do Brasil, uma abordagem bastante comum, mas que destoia dos estudos mais recentes sobre essa etapa da História brasileira. Essa abordagem, aliás, fundamenta o reforço do suposto e equivocado isolamento do caso luso-brasileiro em relação aos processos hispano-americanos.

Os materiais didáticos comentados foram escolhidos por serem edições recentes e, portanto, por estarem em uso nas escolas de Minas Gerais (ou de outros estados, eventualmente). Ou seja, tais textos não circulam apenas no Sul de Minas, mas foram pensados a partir do Sul de Minas como espaço de atuação docente do autor deste estudo. Cabe lembrar que o livro didático chega às escolas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja função é avaliar, comprar e distribuir os livros nas redes públicas de ensino. Logo, cada material disponível no PNLD pode ser lido como o resultado dos programas do Ministério da Educação (MEC) mas, também, dos interesses das editoras, que buscam vender suas mercadorias ao maior número de consumidores (Pereira, 2014, p. 27). De todo modo, optamos por comparar os livros didáticos da rede pública com uma apostila da rede privada para verificar se existem aproximações ou distanciamentos em termos de abordagem.

Para realizarmos esta sequência nos embasamos, sobretudo, nas pesquisas do professor João Paulo Garrido Pimenta, autor que tem contribuído bastante para adensar tais discussões, o

¹ Tais materiais serão mencionados na Parte III deste estudo.

que podemos constatar em obras como, por exemplo, *A independência do Brasil e a experiência hispano-americana (1808-1822)*, de 2015, *Tempos e espaços das independências: a inserção do Brasil no mundo ocidental (1780-1830)*, de 2017, e no artigo “A independência do Brasil como uma revolução: história e atualidade de um tema clássico”, de 2009. Além desses trabalhos mencionados, foi relevante o artigo de Ana Rosa Cloquet da Silva e Gabriel Cid, “As independências no Brasil e na América hispânica. História, memória e historiografia 200 anos depois” de 2022. E consultamos, também, uma série de artigos e estudos com temas específicos e correlatos sobre as independências ibero-americanas, os quais serão mencionados quando necessário.

Os fundamentos metodológicos para a análise do jornal como fonte histórica advêm das sugestões do importante capítulo de Tania Regina de Luca, “A História dos, nos e por meio dos periódicos”. Nesse texto, a proposta de análise indica a necessidade de levar em conta o maior número de informações que a fonte possa fornecer, o que realizamos através de uma ficha de descrição do jornal *Correio Braziliense*. Feito isso, a historiografia pesquisada nos ajudará a atribuir sentido ao material utilizado.

2.4 PÚBLICO-ALVO

Esta sequência se destina ao trabalho docente com discentes do 8º ano do Ensino fundamental da rede pública e privada de ensino. A escolha desse ano/dessa série se justifica porque é o momento, conforme a BNCC, em que os temas a serem estudados aparecem como conteúdo obrigatório da unidade temática intitulada “Os processos de independências nas Américas” (Brasil, 2017, p. 424).

2.5 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

O objetivo geral consiste em desenvolver, em sala de aula, situações de aprendizagem que fomentem nos/nas estudantes, conforme a BNCC, a “atitude historiadora” (BNCC, 2018, p. 401), ou, de acordo, com o CBC de Minas Gerais, o “raciocínio histórico” (Minas Gerais, 2020, p. 15). Assim, busca-se propiciar aos/às estudantes do 8º ano do Ensino fundamental o contato com fontes históricas, com a crítica documental e com a historiografia atualizada, para uma melhor compreensão das independências ibero-americanas.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

- a) fornecer elementos que permitam aos/às estudantes compreender as revoluções de independências na América ibérica de uma forma mais complexa;
- b) dar a conhecer alguns dos principais conceitos que se consolidaram ao longo do desenvolvimento dessas experiências históricas;
- c) analisar formas de circulação de informações que predominaram em um momento histórico específico e compará-las com as da sociedade atual;
- d) possibilitar que os/as estudantes identifiquem os elementos de continuidade e as rupturas que permeiam os processos históricos a serem estudados.

Tais objetivos elencados possuem correspondência com as habilidades propostas na BNCC voltadas aos/às estudantes do 8º ano do Ensino fundamental, dentre as quais destacamos: a já mencionada “(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas”; “(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais” (Brasil, 2018, p. 425).

Nesse âmbito, no CBC de Minas Gerais propõe-se o desenvolvimento de habilidades que seguem na mesma linha da BNCC, levando-se em conta a chamada Era das Revoluções, os processos e acontecimentos políticos da segunda metade do século XVIII e início do XIX. No texto afirma-se que é pertinente para os/as discentes: “Compreender o contexto das revoluções e seus impactos para a constituição do mundo contemporâneo de cidadania” (Minas Gerais, 2018, p. 25).

2.6 CONTEÚDOS E DURAÇÃO

Conteúdos:

1. A Era das Revoluções, processos e acontecimentos políticos do final do século XVIII e do início do século XIX.
2. As consequências da invasão das tropas francesas à Península Ibérica e as questões específicas do continente americano na transição do século XVIII para o século XIX. Atividade com mapa.
3. *Correio Braziliense*: caracterização da fonte e da sua importância para o período estudado e análise das fontes selecionadas. Atividade reflexiva.
4. O contexto hispano-americano e a elevação do Brasil a parte do Reino. Atividade reflexiva.

5. O avanço das independências na América espanhola e a independência do Brasil.
Atividade reflexiva.

Duração: 10 horas/aula.

2.6.1 Aula 1 (duas horas/aula): A Era das Revoluções, processos e acontecimentos políticos do final do século XVIII e do início do século XIX
--

Recursos e materiais: quadro e giz, caderno e lápis.

Metodologia: aula expositiva e dialogada, com o registro acerca das revoluções modernas/contemporâneas no quadro e com desenho de tabela.
--

Nesta primeira etapa da sequência didática, a aula se inicia, idealmente, com o professor apresentando os acontecimentos e processos políticos e sociais que caracterizaram a segunda metade do século XVIII e as primeiras décadas do XIX. Assim sendo, a exposição começaria ressaltando as transformações que a revolução industrial inglesa produziu ao longo de seu desenvolvimento, destacando o aumento da produção de mercadorias e o conseqüente aumento da circulação de pessoas e ideias.

Vale destacar como o mundo estava organizado nesse período, com impérios europeus controlando e administrando suas colônias ao redor do planeta. O professor, usando o quadro e giz, pode desenhar uma tabela simples, que permita aos estudantes compreender, em linhas gerais, quais eram os impérios e suas respectivas colônias naquele momento. O objetivo é que, ao longo da exposição, percebam o panorama de disputas e os interesses geopolíticos conflitantes, bem como as tensões políticas que marcavam as colônias e suas camadas sociais.

Potências europeias	Colônias nas Américas
Império britânico	Treze colônias continentais britânicas e colônias caribenhas
Império francês	São Domingos e Caiena
Império espanhol	América espanhola
Império português	América portuguesa

Fonte: elaboração do autor (Souza, 2023).

Nesse cenário de disputas coloniais, a Inglaterra terá um papel de destaque, pois participará auxiliando militarmente nas guerras de independência na América hispânica e estreitará seus laços econômicos com a Coroa portuguesa.

Após essa descrição, seria interessante o professor mencionar três importantes revoluções modernas escrevendo seus nomes e as datas no quadro: a independência das Treze colônias continentais britânicas (1776), a Revolução Francesa (1789-1799) e a Revolução Haitiana (1791-1804). E seria interessante descrevê-las e explicá-las minimamente aos estudantes. No item 2.4 da Parte II deste trabalho, “As revoluções de independência nas

Américas e a Era das Revoluções”, tais revoluções foram apresentadas com mais detalhes, aqui, apenas comentaremos tais processos.

Naquela conjuntura, a Inglaterra se viu enfraquecida quando os colonos das Treze colônias continentais britânicas, descontentes com os altos impostos pagos à Coroa britânica, começaram a reivindicar maior representação política no parlamento inglês. O impasse escalaria para conflitos armados até que em 4 de julho de 1776 houve a independência que instituiria os novos territórios autônomos, a se organizarem oficialmente como Estados Unidos da América apenas em 1787 (Karnal, 2007, p. 84-85). Um acontecimento e um processo de extrema importância para o contexto político moderno, afinal, um conjunto de colônias mostrou ser possível a ruptura com sua metrópole e a criação de um outro Estado, não mais monárquico, e sim republicano, porém, escravista. De qualquer forma, inaugurava-se o “espaço de experiência revolucionário moderno” (Pimenta, 2022, p. 33).

Na França, a Revolução eclodiu em 1789. A sociedade francesa estava dividida em três estados, a saber, Clero, Nobreza e Burguesia. E cada um desses grupos possuía deputados que os representavam na Assembleia que se formou em 1789 a fim de tentar resolver a crise econômica e social que assolava o país (Pimenta, 2022, p. 36). Após conflitos envolvendo o modo de votar as reformas, os membros do Terceiro estado e da Burguesia se rebelaram e formaram, ainda em 1789, uma Assembleia Nacional Constituinte que impôs ao rei Luís XVI uma constituição (Price, 2007, p. 76). Depois disso, após uma série de conflitos internos e externos, a monarquia constitucional representada por Luís XVI foi derrubada e em seu lugar emergiu a Primeira República francesa em 1792.

No ano de 1793, houve conflitos envolvendo alas da Burguesia, membros do grupo dos girondinos foram perseguidos e executados pelos jacobinos. Não demoraria até que os jacobinos se enfraquecessem e suas principais lideranças fossem guilhotinadas. Em seguida, a Convenção Nacional foi substituída pelo Diretório, mais moderado na condução da Revolução (Price, 2007, p. 362). Em período subsequente, destacou-se Napoleão Bonaparte, em campanhas militares do Egito e da Itália entre 1796 e 1798. Em 9 de novembro de 1799, ou o 18 de brumário no calendário republicano francês, o Diretório enfraquecido foi derrubado pelo Consulado, instituindo-se uma forma de governo tríplice em que Napoleão era a principal liderança (Pimenta, 2022, p. 38).

O processo da Revolução Francesa atingiu sua colônia de São Domingos; nela, os negros livres, observando os desdobramentos do processo francês, passaram a exigir participação política nas assembleias coloniais, assembleias até então compostas por homens brancos que deliberavam sobre a vida dos negros livres. Não obtendo sucesso, violentas

rebeliões e motins eclodiram em São Domingos, ao ponto de os rebeldes abolirem a escravidão na Ilha. Em 1794, os revolucionários franceses aceitaram o fim da escravidão em todas as suas colônias e esse movimento foi impulsionado em função da revolução que eclodiu em São Domingos. Os anos seguintes foram tumultuados na ilha e depois de um longo período de guerras e enfrentamentos com a França napoleônica, em 1804, foi declarada a sua independência (Pimenta, 2022, p. 39). Um feito de enormes proporções, pois, nesse caso, os rebeldes além de vencerem o colonialismo francês, superaram também a escravidão. Seria um exemplo vitorioso de ruptura política e social nas Américas.

Esses três processos históricos, resumidamente apresentados, adensaram o “espaço de experiência revolucionário moderno”. A partir dessas considerações gerais, o/a docente pode aproveitar para se referir às revoltas coloniais que ocorreram na América portuguesa, como a Conjuração Mineira, em 1789, e a Conjuração Baiana, em 1798, ressaltando que esses eventos foram expressões da Era das Revoluções e não movimentos que preparavam a colônia portuguesa para sua independência.

Com o fim da exposição, seria interessante refletir com os/as estudantes sobre os processos mencionados, e perguntar:

- 1) o que essas revoluções e revoltas indicavam?
- 2) no caso da independência das Treze colônias continentais britânicas, que resultou, em 1787, na criação dos Estados Unidos da América, o que houve de ruptura e continuidade em relação à antiga condição colonial?
- 3) as elites da América espanhola e portuguesa tiveram receio de que o fim da escravidão no Haiti pudesse estimular rebeliões em suas áreas de controle?
- 4) as colônias que se emanciparam de suas metrópoles à época, na virada do século XVIII e início do século XIX, como São Domingos e as Treze colônias continentais britânicas, serviram como exemplo a outras colônias americanas então existentes?

Essa reflexão não precisa ser, necessariamente, convertida em atividade escrita, pode-se desenvolver apenas uma discussão em sala sobre essas questões. Isso porque essa aula se destina a contextualizar a Era das Revoluções e a ambientar os/as discentes quanto ao período em que as independências se desenvolveram. Além disso, é importante ressaltar que a preparação do/da docente para a condução dessa discussão deverá, preferencialmente, ser fundamentada na leitura do material que compõe a Parte II deste estudo e, eventualmente, na consulta a algumas das referências mencionadas.

2.6.2 Aula 2 (duas horas/aula): As consequências da invasão das tropas francesas à Península Ibérica e as questões específicas do continente americano na transição do século XVIII para o século XIX
--

Recursos e materiais: projetor multimídia, cópia de mapa impresso (uma por discente), quadro e giz e lápis para colorir.

Metodologia: aula expositiva e dialogada, desenho de tabela ilustrativa no quadro, apresentação de mapa e atividade com mapa.
--

Nesta aula, o/a docente iniciará a conversa com a turma retomando, brevemente, o que foi discutido no encontro anterior, para, em seguida, referir-se à chamada era napoleônica. Também deve-se destacar que, a partir de 1804, a França comandada por Napoleão se tornou um império e guerras começaram a se generalizar pela Europa.

Nessa época, a França derrotou os exércitos da Áustria e da Rússia, mas sofreu uma derrota para a Inglaterra, na batalha de Trafalgar em 1805. E como consequência dessa derrota, em 1806, impôs o Bloqueio continental aos ingleses, uma medida extrema que visava enfraquecer a economia britânica, já que fechava os portos europeus ao comércio com esta potência (Pimenta, 2022, p. 52).

O cenário de crise levava os impérios europeus a escolherem entre a França e a Inglaterra e tais escolhas eram motivadas por acordos econômicos e políticos. Aqui também seria pertinente o/a docente indicar no quadro como as monarquias ibéricas se posicionaram nesse ambiente de disputa e mencionar alguns dos tratados firmados entre os agentes envolvidos.

Aliança franco-espanhola	1801 – Tratado de San Idelfonso, pretendia impedir o comércio marítimo britânico com Portugal. 1807 – Tratado de Fontainebleau, pretendia partilhar Portugal entre os impérios.
Aliança luso-britânica	1703 – Tratado de Methuen, acordo comercial envolvendo a importação de tecidos por Portugal e a exportação de vinhos para a Inglaterra. 1810 – Tratados de “comércio e navegação” e “amizade e aliança”, por meio destes, os produtos teriam uma redução das taxas alfandegárias.

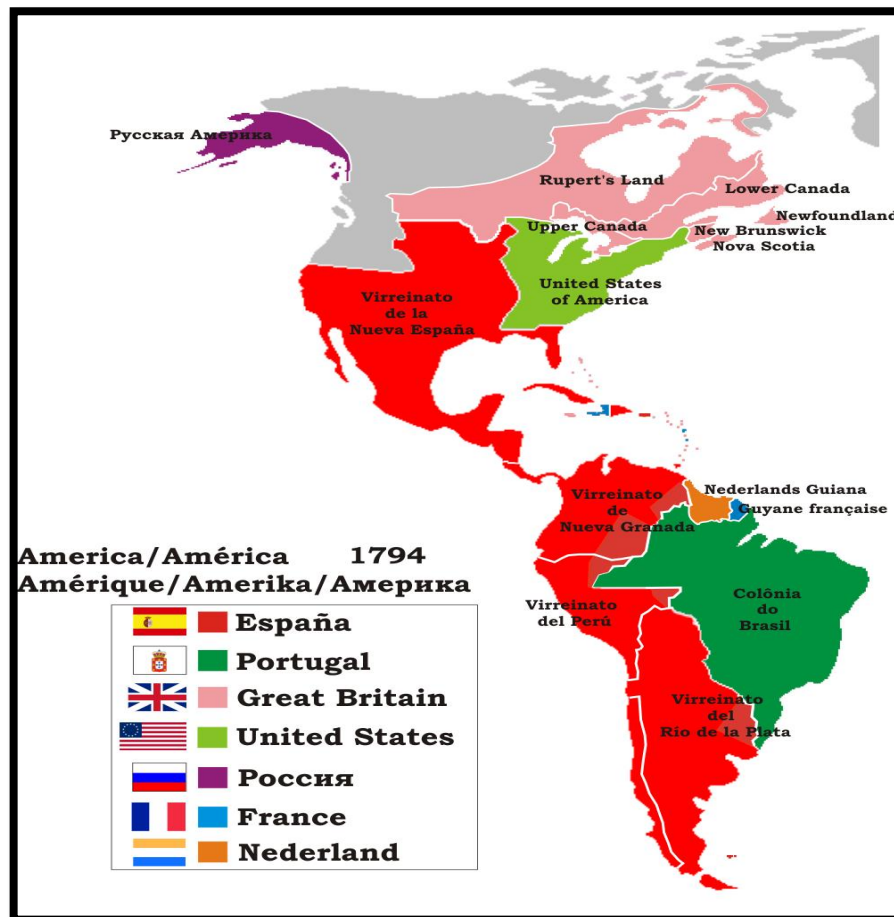
Fonte: elaboração do autor (Souza, 2023).

Em 1807, mesmo com Portugal assumindo postura de alinhamento à Inglaterra e tentando manter-se neutro no conflito europeu, o país foi invadido por tropas francesas. Porém, o príncipe regente de Portugal, D. João, havia se deslocado, sob a escolta da Grã-Bretanha, com

cerca de quinze mil pessoas para a sua mais importante colônia, a América portuguesa. Nesse momento, inicia-se o chamado Período Joanino (1808-1821).

Para reforçar esses argumentos, o/a docente pode exibir um mapa, via projetor multimídia, e também imprimi-lo para entregar cópias aos/às estudantes, porém, as cópias serão em branco para que o mapa seja colorido² no final da aula. No mapa proposto, as colônias espanholas aparecem representadas em vermelho e as colônias portuguesas em verde. O/A docente deve destacar que essa representação indica os territórios que pertenciam, por relações de dominação colonial, às suas respectivas metrópoles, portanto, o mapa fornece uma aproximação com as fronteiras coloniais ibero-americanas.

Figura 1 - América 1794 (versão colorida)



Fonte: https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:America_1794.png

Nesse momento da exposição cabe mencionar algo que costumeiramente não aparece nos livros didáticos e nas apostilas: a relação de parentesco dinástico entre as coroas ibéricas,

² A proposta do mapa em preto e branco se encontra no final desta aula.

ressaltando que Carlota Joaquina, esposa de D. João, era irmã de Fernando VII e filha de Carlos IV. Um aspecto importante que impactará na política externa joanina com relação à sua vizinhança hispânica.

Em seguida, o/a docente deverá salientar que, após invadirem Portugal, as tropas francesas ocuparam as cidades de Pamplona e Barcelona, pondo fim às alianças que foram assinadas. Logo, a monarquia espanhola foi feita prisioneira e o rei Carlos IV deposto; em seu lugar, assumiu José Bonaparte, irmão de Napoleão. Na Espanha começaria a resistência contra a ocupação francesa e uma série de Juntas de governo, fiéis a Fernando VII, o herdeiro do trono espanhol, emergiriam. A partir de 1810, a experiência das Juntas de governo será reproduzida na América espanhola com características próprias (Pimenta, 2005, p. 5).

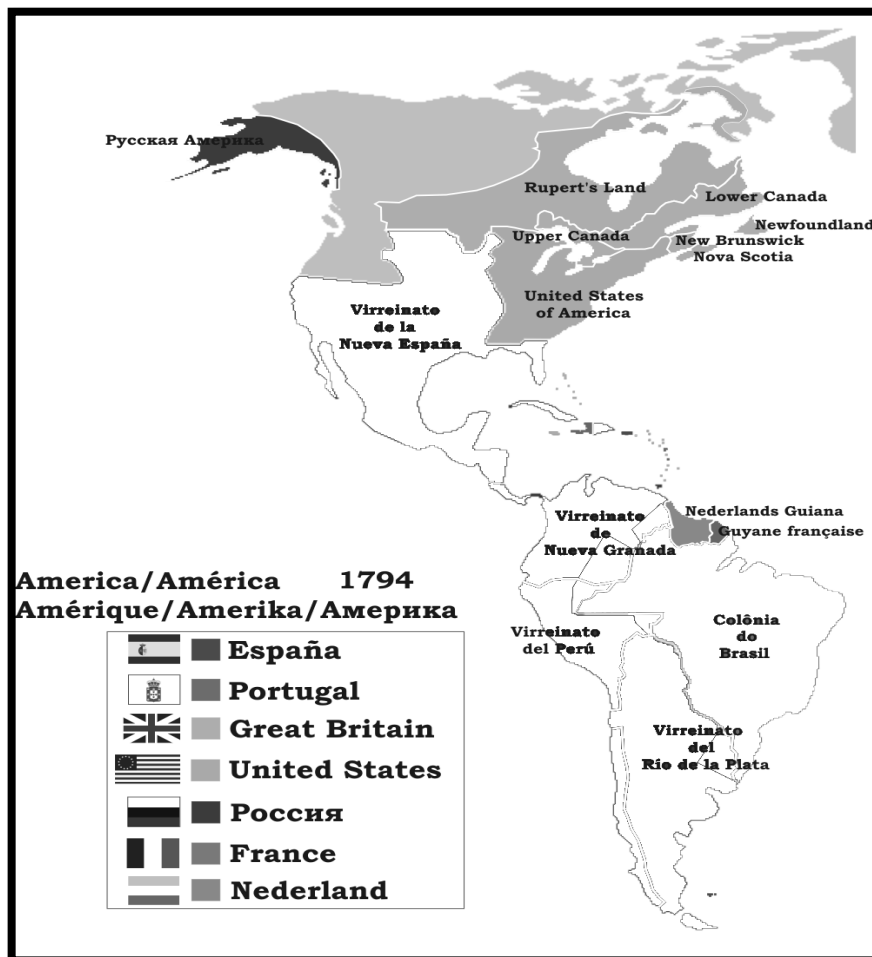
Com a partida da família real portuguesa, o aprisionamento da monarquia espanhola e a consequente acefalia do reino espanhol, o quadro político da América ibérica passaria por profundas mudanças. Aqui, cabe ao/a docente comentar o porquê de nos referirmos a essa região que engloba a América portuguesa e a América espanhola como *América ibérica* e não *América Latina*. Uma discussão conceitual que nos coloca em conformidade com a BNCC, ao orientar que, para a efetivação do ensino de História, é necessário “Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos próprios a produção do conhecimento historiográfico” (Brasil, 2017, p. 350). Para tanto, recomendamos a leitura dos artigos. “História, experiência e modernidade na América ibérica, 1750-1850”, de Guillermo Zermeño Padilla (2008), e “A América Latina em disputa: história e historiografia de uma polêmica” (2020), de Valdir Donizete dos Santos Júnior, por meio dos quais é possível compreender a complexidade da construção e dos usos dos conceitos de *América ibérica* e de *América Latina*.

Além disso, nesta parte da exposição seria também pertinente abordar outros dois aspectos que frequentemente não aparecem nos manuais didáticos. Primeiramente, a integração comercial da América ibérica envolvendo os portos de Buenos Aires e de Montevideu com os portos da América portuguesa como Rio Grande de São Pedro (atual Rio Grande do Sul), Santa Catarina, Santos, Parati, Rio de Janeiro, Bahia e Recife; estes dois últimos comerciavam com portos do Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba. As principais mercadorias comercializadas era o algodão, açúcar, café, aguardente, madeira, tabaco, índigo, erva-mate e arroz. O/A docente deverá observar que a venda de mercadorias se deu através de relações sociais, assim, não só alimentos ou objetos eram intercambiados, mas também ideias, informações, boatos e notícias. Uma realidade que aproximava ainda mais as colônias ibéricas, pela proximidade territorial e pelos laços econômicos e culturais que as uniam (Pimenta, 2015, p. 51-52).

O segundo aspecto a ser ressaltado refere-se ao que ficou conhecido como Carlotismo. Conforme já foi mencionado, Carlota Joaquina era irmã de Fernando VII, rei da Espanha. Logo, com a Corte portuguesa instalada no Rio de Janeiro e o aprisionamento de Fernando VII por Napoleão, a administração portuguesa formulou como política externa um projeto em que as colônias espanholas seriam geridas por Carlota Joaquina em função de seu parentesco com o monarca impedido. Esse episódio, explicado por Pimenta (2022), entre outros, evidencia a proximidade entre as coroas ibéricas.

No final da aula, os/as estudantes começarão a colorir o mapa que lhes foi entregue no começo da aula. Para auxiliá-los/as, o mapa já colorido ficará exposto por meio do projetor multimídia.

Figura 2 - América em 1794 (versão sem cores, modificada)



Fonte: https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:America_1794.png
 [modificado pelo autor]

2.6.3 Aula 3 (duas horas/aula): <i>Correio Braziliense</i>: caracterização da fonte e da sua importância para o período estudado e análise das fontes selecionadas

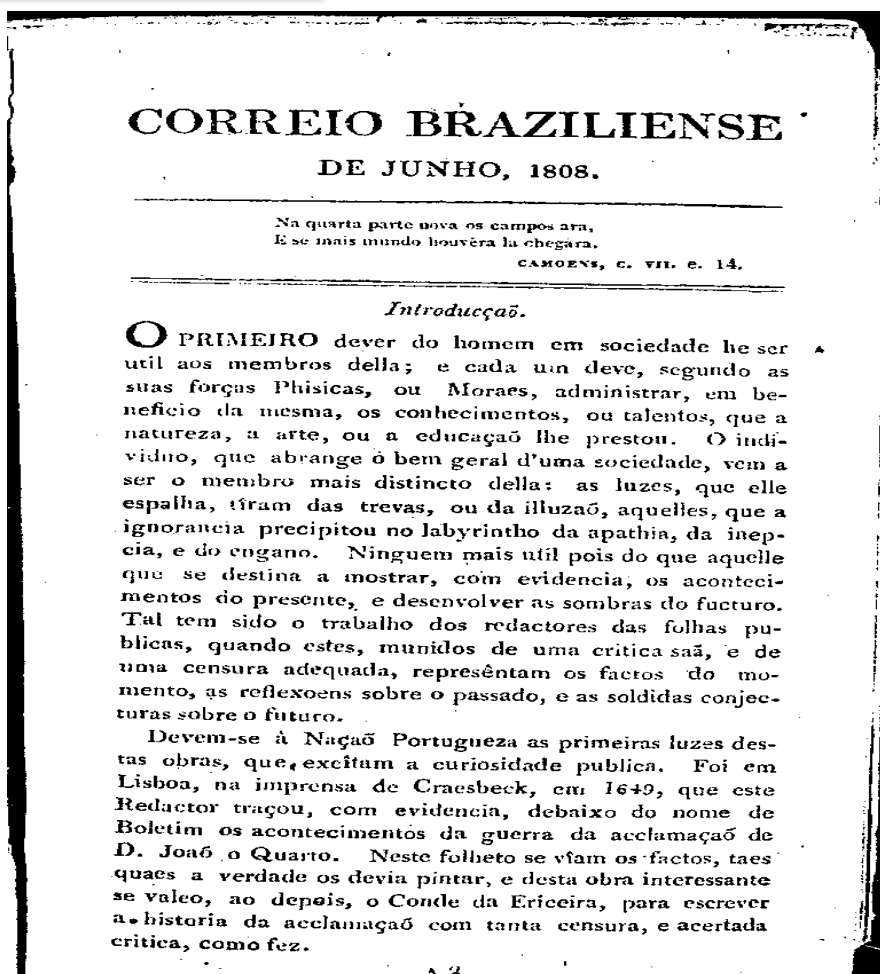
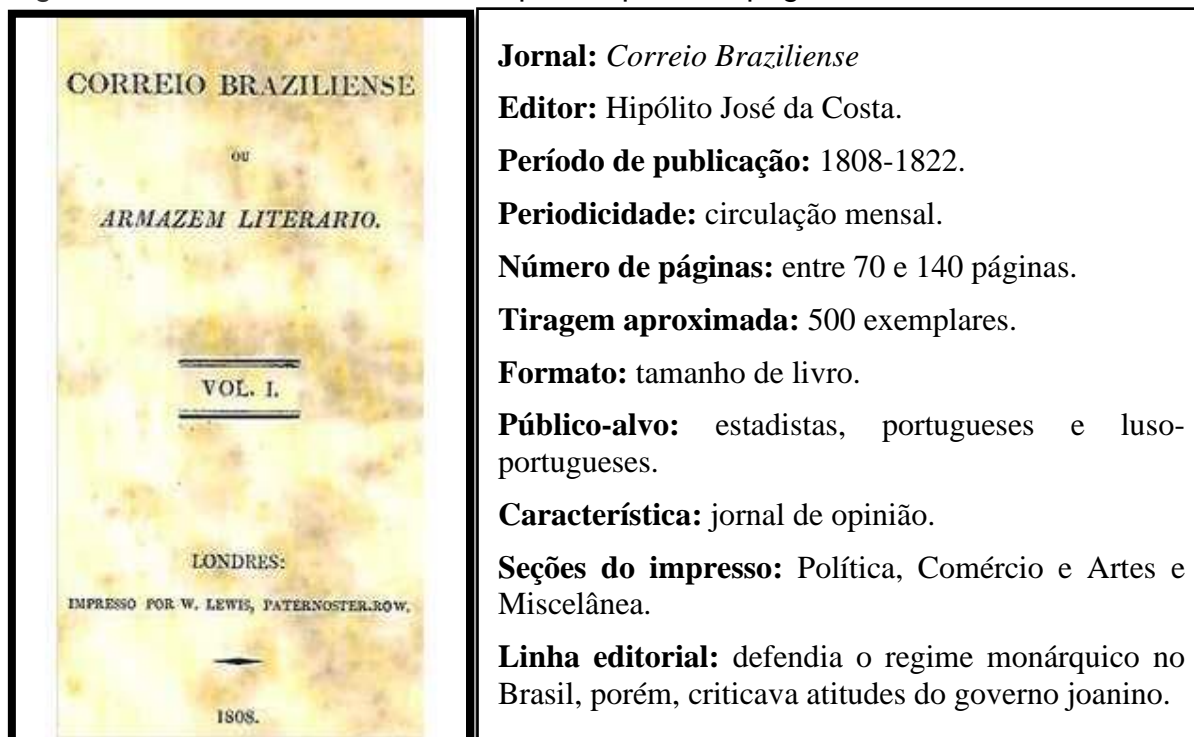
Recursos e materiais: projetor multimídia, quadro e giz, caderno para a realização da atividade reflexiva.

Metodologia: aula expositiva e dialogada; atividade reflexiva.

Nesta aula, o/a docente deverá descrever e caracterizar a fonte e destacar a relevância do periódico no contexto histórico em que foi produzido. Também seria interessante refletir sobre como funcionavam as sociedades do início do século XIX, ressaltando que não havia rádio, televisão e principalmente a internet. Portanto, o conhecimento, as ideias e as informações se materializavam e circulavam através de livros, jornais impressos e panfletos. A oralidade também foi uma característica desse período, assim, mesmo os iletrados podiam reter informações por meio da audição atenta dos que praticavam a leitura em voz alta.

É relevante enfatizar para os/as estudantes que a ausência, à época, dos meios contemporâneos de comunicação não significa que aquela era uma sociedade apática, ao contrário, havia uma dinâmica e as pessoas, as mercadorias e os conhecimentos circulavam em um ritmo diferente. De todo modo, no início do século XIX, nas sociedades se conferia ao jornal impresso autoridade e este se beneficiava exercendo impactos políticos, sociais, econômicos e culturais. O/A docente pode aproveitar essa exposição para se referir à Imprensa Régia do período joanino e comentar o jornal oficial da Coroa portuguesa, a *Gazeta do Rio de Janeiro*. Aqui apresentaremos uma foto da primeira página do *Correio Braziliense* e uma ficha de descrição do documento.

A primeira questão a ser explicada é o significado da palavra *Braziliense*: para o editor do periódico, Hipólito José da Costa, *Braziliense* era o português e seus descendentes que viviam no Brasil. O termo *Brazileiro* já era usado, porém, significava o português ou estrangeiro que comercializava com o Brasil. Portanto, a palavra *Brazileiro* não significava pertencimento à nação brasileira ou à identidade nacional brasileira. Isso porque tal identidade e suas características só começaram a ser construídas após a independência, durante o processo de formação do Estado nacional brasileiro.

Figura 3. *Correio Braziliense*, frontispício e primeira página

Fonte: *Correio Braziliense*, 1808, v. 1, n. 1, p. 1.

Depois de apresentar esta descrição, o/a docente deverá ler e analisar dois fragmentos com os/as discentes, fragmentos que correspondem a publicações de 1810 e 1812, para discutir a circulação e a problematização, entre 1808 e 1822, na América portuguesa, de ideias e de projetos políticos resultantes dos processos de independência em curso na América espanhola.

Fragmento 1 (aula 3):

A impossibilidade de governar bem proyincias taõ distantes, e taõ extensas, como saõ as da America do Sul, relativamente á Metropole na Europa, he uma verdade que tem sido reconhecida em todos os tempos; olhando para o péssimo systema de Governo que a Hespanha adoptou para as suas colonias, que não éra nem mais nem menos do que despotismo militar; a admiração he que as liçoens entre a Metropole, e as colonias, pudessem existir até agora. [grafia de época]

A impossibilidade de governar bem províncias tão distantes, e tão extensas, como são as da América do Sul, relativamente à Metrópole na Europa, é uma verdade que tem sido reconhecida em todos os tempos: olhando para o péssimo sistema de Governo que a Espanha adotou para as suas colônias, que não era nem mais nem menos do que um despotismo militar; a admiração é que as ligações entre a Metrópole e as colônias pudessem existir até agora. (CB, 1810, v. 5, n. 28, p. 352-353). [grafia atualizada]

Comentário de apoio:

Inicialmente, o/a docente poderá explicar o porquê do fragmento ter sido escrito, isto é, o contexto é de que até setembro de 1810 juntas de governo começaram a se formar nas colônias espanholas de Caracas, Buenos Aires, Bogotá e Santiago e, embora elas se identificassem como fiéis ao rei espanhol deposto, Fernando VII, este parecia ser o prenúncio de um movimento em direção a independências na avaliação do jornal, pois a relação entre a metrópole espanhola e suas colônias, avaliada pelo periódico como despótica, sinalizaria para tal ruptura.

Dessa forma, o jornal projetava uma impressão sobre a relação entre a metrópole e as colônias espanholas (mas não apenas) bastante pessimista (despótica e com péssimo sistema de governo), algo que não era de todo falso, porém, as colônias ainda eram fiéis a Fernando VII e à coroa espanhola.

E o tom crítico do jornal era usado, vale ressaltar, também para atingir, indiretamente, os estadistas que administravam a América portuguesa, isso porque o jornal queria evitar que a desintegração do reino português ocorresse e tomar os eventos da vizinhança como exemplo para pressioná-los era uma via.

Aqui cabe uma discussão sobre a condição da elite *criolla* na América espanhola com relação a ocupação de cargos administrativos de maior destaque, bem como sobre a tributação e os encargos que a população em geral pagava à metrópole, entre outros aspectos.

Fragmento 2 (aula 3):

A obra da revolução da America Hespanhola vai progredindo, tanto ao norte como ao sul, debaixo dos mesmos princípios; e convem ao Governo do Brasil, não fechar os olhos ao que ali se passa. [grafia de época]

A obra da revolução da América Espanhola vai progredindo, tanto ao norte como ao sul, debaixo dos mesmos princípios, e convém ao Governo do Brasil não fechar os olhos ao que ali se passa. (CB, 1812, v. 8, n. 48, p. 674). [grafia atualizada]

Comentário de apoio:

Esse fragmento é de 1812 e se refere a algumas novidades e transformações que ocorreram em 1811. Por exemplo, a junta de governo da Venezuela havia se declarado independente da Espanha. Algo que, nos anos seguintes, se reproduziria, com particularidades, nas outras colônias espanholas.

O fragmento traz uma observação interessante, ao dizer que a administração portuguesa no Brasil não deveria ignorar o que ali acontecia. Esses acontecimentos nas colônias espanholas, de certa forma, espelhavam o que poderia ocorrer na América portuguesa.

Além disso, o trecho significa também uma advertência às autoridades para melhor administrar seus domínios e evitar rupturas e sublevações.

Mais uma vez a América espanhola é tomada como exemplo de atenção para os gestores do Estado português instalado no Rio de Janeiro.

Atividade reflexiva:

Aqui, no término da Aula 3, é o momento para pedir que os/as estudantes elaborem um texto dissertativo, no caderno, no qual procurem explicar os seguintes aspectos:

- 1) o que Napoleão Bonaparte fez com Portugal em 1807 e com a Espanha em 1808?
- 2) como se estruturou, política e economicamente, a América ibérica entre 1808 e 1810?
- 3) como é possível perceber, nos fragmentos do jornal *Correio Braziliense*, um debate sobre as independências da América espanhola que demonstra preocupações com a possível emancipação da América portuguesa?

Para realizar essa reflexão, os/as estudantes devem consultar os cadernos e, em uma folha, escrever o nome e a data.

2.6.4 Aula 4 (duas horas/aula): O contexto hispano-americano e a elevação do Brasil a parte do Reino

Recursos e materiais: projetor multimídia, cópia impressa da aula para ser entregue aos/às discentes, caderno para a realização da atividade reflexiva.
--

Metodologia: aula expositiva e dialogada, exibição de trechos da aula no projetor multimídia; atividade reflexiva.

Nesta aula, o/a docente apresentará o panorama externo e interno que levou à elevação do Brasil à condição de parte do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Pode-se destacar que, no começo de 1814, Fernando VII se preparava para assumir como rei da Espanha, porém, as Cortes que resistiram à ocupação francesa e que defendiam a dinastia dos Bourbon elaboraram uma Constituição e exigiram que o monarca assumisse o trono de uma monarquia constitucional. Todavia, Fernando VII não aceitou a Constituição, uma vez que ela limitaria seu governo, e, através de um golpe de Estado, impôs aos súditos uma monarquia absolutista (Pimenta, 2015, p. 188).

Após a manobra, Fernando VII concentrou seus esforços para reafirmar o poder realista na América espanhola. Esse movimento favoreceu a Coroa portuguesa, que se via cercada por ideias e ações revolucionárias. Nesse período, a imagem predominante (mas não a única) que corria nos círculos sociais luso-americanos era a de uma América espanhola contestadora do poder monárquico, repleta de guerras civis e de anarquia (Pimenta, 2017, p. 47).

Essa foi uma fase importante para a preservação realista na região. O/A docente deverá destacar o movimento realizado pela coroa espanhola, que enviou uma armada com cerca de 14 mil soldados liderados pelo general espanhol Pablo Morillo em direção à Venezuela, a fim de “pacificar” as colônias hispânicas (Arana, 2015, p. 182). Essa investida sinalizava a execução de um plano de “reconquista da América espanhola” e, conseqüentemente, favorecia a manutenção do tradicionalismo político na América portuguesa (Pimenta, 2017, p. 134).

O ano de 1815 foi particularmente importante para reafirmar as posições reacionárias na América ibérica. Isso porque Napoleão Bonaparte foi derrotado e na Europa realizou-se o Congresso de Viena; o encontro contou com agentes de muitos países europeus que pretendiam restaurar a velha ordem monárquica afrontada pelo império francês. No Congresso, o ministro francês Charles Maurice de Talleyrand teria sugerido a agentes políticos portugueses que elevassem o Brasil a condição de Reino Unido a Portugal, pois, segundo a sua avaliação, esta seria uma forma de evitar que a situação revolucionária da América espanhola se estendesse às províncias do Brasil (Pimenta, 2022, p. 68).

Não por acaso, em carta assinada por D. João VI em dezembro de 1815, surgiria o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (Pimenta, 2015, p. 236). Em fevereiro de 1816, o *Correio Braziliense* noticiou o acontecimento, celebrando a medida adotada. Essa passagem pode ser discutida com a turma a partir do seguinte fragmento.

Fragmento 1 (aula 4):

Se a mudança do nome, portanto, de Estado em Reyno, tem alguma significação, quanto ao Brazil, quer dizer; que aquelles paizes, até aqui considerados como méra colonia de Portuguezes, tem crescido a tal ponto de importância, e se acham agora situados em taes circumstancias, pelos acontecimentos que tem sucedido, que já lhes não póde competir a denominação de colônia. (CB, 1816, v. 16, n. 93, p. 187). [grafia de época]

Se a mudança do nome, portanto, de Estado em Reino, tem alguma significação quanto ao Brasil, quer dizer; que aqueles países, até aqui considerados como mera colônia de Portugueses, tem crescido a tal ponto de importância e se acham agora situados em tais circunstâncias, pelos acontecimentos que têm sucedido, que já não lhes pode competir a denominação de colônia. (CB, 1816, v. 16, n. 93, p. 187). [grafia atualizada]

Comentário de apoio:

Nesse fragmento de 1816, percebe-se que, para o periódico, o acontecimento político, ou seja, a elevação do Brasil a parte do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves ocorreu devido a uma mudança de percepção dos portugueses, ou seja, as colônias portuguesas cresceram em importância e cabia a Portugal reconhecê-la.

A interpretação do jornal pode ser explicada devido à transferência e à permanência da Corte no Rio de Janeiro. Por outro lado, o trecho se refere aos “acontecimentos que têm sucedido”, assim, o jornal parece compreender que essa mudança tem ligação com os eventos que causavam instabilidade política e ao mesmo tempo reação das autoridades realistas na América espanhola. Desse modo, em uma conjuntura tão dinâmica, a manutenção da condição colonial tornava-se uma via perigosa na relação entre a América portuguesa e o Reino de Portugal.

Portanto, para explicar o ocorrido, cabe ao/a docente destacar alguns aspectos: 1. o retorno de Fernando VII ao poder à frente de uma monarquia absolutista; 2. o desembarque de Pablo Morillo na Venezuela e a intensificação das guerras contra as forças independentistas; 3. e as orientações do Congresso de Viena. Tais movimentos impulsionaram uma investida realista na América portuguesa.

Também é relevante destacar o mal-estar que essa medida gerou na metrópole portuguesa, já que os portugueses europeus se sentiram órfãos e diminuídos com relação ao Brasil que se tornou a casa do rei e seu novo reino. Logo, abria-se uma crise no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves

Continuando a aula, o/a docente pode estender a discussão apontando as determinações recíprocas e apresentar um exemplo de como a Corte portuguesa instalada no Rio de Janeiro também pautou os debates políticos na região. Afinal, em 9 de julho de 1816, o Congresso de Tucumán declarou as Províncias Unidas do Rio da Prata independentes da Espanha e de

Fernando VII (Pimenta, 2015, p. 198). No Congresso, foi discutida pelos dirigentes – Juan Martín de Pueyrredón e Manuel Belgrano – a possibilidade de adoção de uma monarquia constitucional para as províncias do Prata, proposta que envolvia a dinastia bragantina. Assim, discutiu-se o envio de um representante ao Rio de Janeiro reservadamente, para que este organizasse um acordo que envolvesse a coroação de um herdeiro do trono português para o Prata (Pimenta, 2015, p. 230).

Tais articulações e acontecimentos foram se perdendo na historiografia, mas no período em questão eram noticiados pelos periódicos. O *Correio Braziliense* informou aos seus leitores do projeto monarquista sugerido por algumas das lideranças da independência do Prata, na edição de número 146, em um texto intitulado “Relações do Brasil com a América Espanhola”. Aqui está um fragmento do texto.

Fragmento 2 (aula 4):

Primeiramente, manifesta-se, o que nós já tínhamos avançado em outros N^o, de que ha um poderoso partido nas Provincias de La Plata, que deseja estreitar suas ligações políticas com o Brazil. O plano ali proposto éra o estabelecimento de uma Monarquia, e o casamento do Monarcha com uma Princeza do Brasil. (CB, 1820, v. 25, n. 143, p. 77). [grafia de época]

Primeiramente, manifesta-se o que nós já tínhamos avançado em outros N^o [números], de que há um poderoso partido nas Províncias do Prata que deseja estreitar suas ligações políticas com o Brasil. O plano ali proposto era o estabelecimento de uma monarquia e o casamento do monarca com uma Princesa do Brasil. (CB, 1820, v. 25, n. 143, p. 77). [grafia atualizada]

Comentário de apoio:

Essa passagem diz muito sobre o momento político em questão. Em primeiro lugar, vale ressaltar que o regime monárquico não era indesejado em todas as províncias espanholas, a ideia de se construir uma república coexistiu com a ideia de se fundar uma monarquia. E, em segundo lugar, cabe destacar que a presença da monarquia bragantina impulsionava as aspirações monarquistas na região.

Convém mencionar o caso mexicano, que, antes do Brasil, foi a primeira monarquia constitucional e se formar nas Américas, ainda em 1821, mesmo que se trate de monarquia de duração efêmera (Brilhante, 2022, p. 164).

Atividade reflexiva:

Aqui, no término da Aula 4, é o momento para pedir que os/as estudantes respondam às seguintes questões (nos cadernos ou em outro suporte):

1) é possível afirmar que o retorno de Fernando VII ao poder em 1814 na Espanha e a expedição militar comandada por Pablo Morillo visando “pacificar” as colônias espanholas impactaram a América portuguesa? Se sim, de que forma podemos estabelecer tal conexão?

2) é possível perceber que a monarquia, enquanto forma de governo, foi idealizada em outras regiões da América ibérica além do Brasil?

2.6.5 Aula 5 (duas horas/aula): O avanço das independências na América espanhola e a independência do Brasil

Recursos e materiais: projetor multimídia, cópia impressa da aula para ser entregue aos/às estudantes, caderno para a realização da atividade reflexiva.

Metodologia: aula expositiva e dialogada; atividade reflexiva.

Na aula 5, aula final da proposta de sequência didática, o/a docente deverá discutir os eventos mais próximos cronologicamente da independência do Brasil e os movimentos que ocorriam na vizinhança hispano-americana. Assim, deve-se mencionar que, em dezembro de 1819, foi realizado o Congresso de Angostura na Venezuela. Nesse Congresso, após o avanço das forças independentistas sobre as forças realistas, Simón Bolívar fez um discurso apontando para a união da Venezuela e Nova Granada (Colômbia); a proposta dele foi submetida a votação e surgiu a República da Colômbia, que ficaria conhecida como Grã-Colômbia (Arana, 2013, p. 258). De todo modo, a independência não estava totalmente assegurada, pois Caracas, por exemplo, permanecia em poder dos realistas, o que fez prolongar a guerra de independência até junho de 1821, e após a Batalha de Carabobo e a derrota realista, a capital da Venezuela foi incorporada à Grã-Colômbia (Arana, 2013, p. 277).

Vale destacar, nesta aula, dois importantes eventos que marcaram o ano de 1820 na Península Ibérica. O primeiro ocorreu quando o governo espanhol tentou organizar um novo exército para continuar a guerra na América espanhola. No entanto, houve um atraso na expedição militar e grupos liberais organizaram um levante que conseguiu impor a Fernando VII a Constituição que ele havia recusado em 1814 (Pimenta, 2015, p. 356). O segundo evento ocorreu em Portugal, visto que as ideias defendidas pelo movimento espanhol foram bastante abrangentes e atingiram a população de Portugal que já passava por uma crise econômica e de produção. Logo, no mês de agosto de 1820, na cidade do Porto, um movimento que reuniu amplos setores sociais descontentes com a política da Corte portuguesa no Rio de Janeiro, exigiu um novo governo e o retorno da família real bragantina à Europa (Slemian, 2022, p. 139). Tal qual o que ocorrera na Espanha, o movimento em Portugal exigia uma monarquia constitucional.

A chamada Revolução do Porto resultou na convocação das Cortes Constitucionais, que em janeiro de 1821 iniciaram seus trabalhos. As províncias do Brasil foram aderindo à revolta e, posteriormente, enviaram deputados para representá-las nas Cortes. O movimento ganhava força e, uma vez pressionada, a própria Corte do Rio de Janeiro aderiu à revolução (Pimenta, 2015, p. 318). Portanto, as Cortes Constitucionais portuguesas não exigiam apenas a elaboração de uma Constituição, mas também pressionavam pelo retorno de D. João. Em abril de 1821, o

rei voltou para Portugal, mas deixou D. Pedro como príncipe regente do Brasil; porém, tanto as Cortes quanto algumas províncias do Brasil rejeitaram a autoridade do novo regente (Vilalta, 2022, p. 23).

Enquanto essa profunda mudança se desenvolvia no Brasil, o cenário político de independências se consolidava na América espanhola. Em 1821, no Prata e no Chile, o retorno à velha ordem era praticamente impossível, e a situação era semelhante na Nova Granada e Venezuela. Em fevereiro daquele ano, no México, foi criada uma monarquia independente da Espanha e que seria normatizada pela Constituição de Cádiz (Pimenta, 2005, p. 16).

As tensões políticas entre as Cortes e a regência de D. Pedro se agudizaram quando as Cortes aprovaram decretos exigindo o retorno de D. Pedro a Portugal e a suspensão dos Tribunais criados no Rio de Janeiro desde 1808. Além disso, também estruturavam governos submetidos a Lisboa (Pimenta, 2015, p. 402).

Neste momento, o/a docente deverá apresentar mais um trecho do *Correio Braziliense* para que os/as estudantes vejam como os agentes políticos começaram a costurar apoio popular ao príncipe regente.

Fragmento 1 (aula 5):

Fallamos do Principe Real, para quem os povos do Brasil devem olhar como anjo tutelar, que só com o seu nome os póde livrar de todos os incommodos e miserias das divisoens intestinas, e quando não empecer de todos os males de disputas civis, minorar-lhe em grande parte os effeitos.

[...] **Com tudo, a pezar das Côrtes o abaterem, o Principe soube manter a sua dignidade e character, a ponto de olharem os povos para ele, como centro de sua uniaõ, e de lhe requererem, que os continuasse a governar, ainda depois das Côrtes cassárem a sua autoridade de Regente, e ordenárem que se recolhesse a Lisboa.** (CB, 1822, v. 28, n. 167, p. 446-447). [grafia de época]

Falamos do Príncipe Real, para quem os povos do Brasil devem olhar como anjo tutelar, que só com o seu nome os pode livrar de todos os incômodos e misérias das divisões intestinas, e quando empecer de todos os males de disputas civis, minorar-lhe em grande parte os efeitos.

[...] **Contudo, apesar das Cortes o abaterem, o Príncipe soube manter a sua dignidade e caráter, a ponto de olharem os povos para ele como centro de sua união, e de lhe requererem, que os continuasse a governar, ainda depois das Cortes cassarem a sua autoridade de Regente e ordenarem que se recolhesse a Lisboa.** (CB, 1822, v. 28, n. 167, p. 446-447). [grafia atualizada]

Comentário de apoio:

Há questões interessantes que podem ser comentadas a partir desse fragmento:

1) o jornal confere a D. Pedro uma propriedade sagrada, transformando-o no “anjo tutelar”. Esse anjo teria o poder para unir o Brasil e evitar a fragmentação territorial e a guerra civil, as situações que marcaram a América espanhola.

2) essa afirmação manifesta o temor que o jornal tinha em ver irromper uma ruptura política que não fosse conduzida por um membro da monarquia portuguesa;

3) o periódico ensinava o povo (ou pelo menos uma parcela dele, que tinha acesso ao periódico) a se curvar ao príncipe regente, “a ponto de olharem os povos para ele como centro de sua união”, um povo que olha e se congrega passivamente com o príncipe.

Desse modo, tal narrativa também serviu para silenciar um debate sobre a construção de uma república no Brasil, identificada pelo jornal, a partir do desfecho político da vizinhança, como possível fonte de desordem e anarquia³. Isso porque, naquela conjuntura, as repúblicas na América Espanhola emergiram de sangrentas batalhas e de outros processos conflituosos, o que interferia na ordem social e inquietava as elites luso-brasileiras que acompanhavam tais processos políticos, temerosas de que se repetissem no Brasil. Nesse sentido, conferir poder divino ao herdeiro do trono português e representá-lo como a única entidade capaz de conduzir o reino do Brasil a um possível rompimento com a metrópole, era apelar à continuidade da monarquia como forma de governo.

O texto faz referência a 9 de janeiro de 1822, Dia do Fico, quando D. Pedro desobedece ao decreto das Cortes, por meio do qual se exigia seu retorno a Portugal.

Após a permanência de D. Pedro, o príncipe regente expulsou, do Rio de Janeiro, Jorge Avilez, que comandava tropas associadas às Cortes portuguesas. Outro movimento importante foi a convocação do Conselho de Procuradores das Províncias do Brasil, cujo objetivo era avaliar as decisões das Cortes com relação ao Brasil. Personagens importantes como José Bonifácio e Joaquim Gonçalves Ledo participaram do Conselho. Para D. Pedro e os dirigentes próximos a ele, a participação das províncias servia para que estas legitimassem seu poder e autoridade pessoal, o que fazia de D. Pedro o centro de coesão política e social que evitaria o esfacelamento territorial (Pimenta, 2022, p. 92).

Em 3 de junho de 1822, D. Pedro convocou uma Assembleia Constituinte luso-brasileira. Inicialmente o objetivo não era confrontar as Cortes, mas apenas complementá-las. Porém, a realização da Assembleia serviu para que as elites provinciais se aproximassem do príncipe regente. Assim, o projeto de independência se organizaria a partir do centro-sul do Reino do Brasil (Brilhante, 2022, p. 164). No mês de agosto de 1822, um manifesto foi redigido por Joaquim Gonçalves Ledo, mas foi assinado por D. Pedro. O texto, “Manifesto de S.A.R o Príncipe Regente Constitucional e Defensor Perpetuo do Reino do Brasil aos povos deste Reino”, foi publicado em outubro de 1822 pelo *Correio Braziliense*.

³ O termo “anarquia”, no período em questão, era utilizado como sinônimo de guerra civil e se referia, ainda, às consequências dessa possível guerra. Portanto, o seu sentido daquela época nada tem a ver com a concepção mais recente do termo, associada a uma ideologia política.

Fragmento 2 (aula 5):

Ilustres Baianos, porção generosa e malfadada do Brazil.

[...]

Valentes Mineiros, intrepidos Pernambucanos defensores da liberdade Brazilica, vôai em socorro dos vossos vizinhos irmãos: não é a causa de uma provincia, he a causa do Brazil, que se defende na Primogenita de Cabral.

[...]

Habitantes do Ceará, do Maranhão, do requissimo Pará, vós todos das bellas, e amenas provincias do Norte, vinde exarar, e assignar o acto da nossa emancipação, para figurarmos (he tempo) directamente na grande associação política: Brasileiros em geral, Amigos, reunamo-nos; sou vosso compatriota, sou vosso defensor; encaremos como unico premio de nossos suores, a honra, a prosperidade do Brazil. Marchando por esta estrada ver-me-eis sempre à vossa frente, e no lugar do maior perigo. A minha felicidade (convencei-vos) existe na vossa felicidade: he minha glória reger um povo brioso e livre. Dai-me o exemplo das vossas virtudes e da vossa uniaõ. Serei digno de vós. Palacio do Rio-de-Janeiro em o primeiro de Agosto de 1822. (CB, 1822, v. 29, n. 173, p. 427-428). [grafia de época]

Ilustres Baianos, porção generosa e malfadada do Brasil.

[...]

Valentes Mineiros, intrépidos Pernambucanos defensores da liberdade Brasília, voai em socorro dos vossos vizinhos irmãos: não é a causa de uma provincia, é a causa do Brasil que se defende na Primogênita de Cabral.

[...]

Habitantes do Ceará, do Maranhão, do riquíssimo Pará, vós todos das belas e amenas provincias do Norte, vinde exarar e assinar o ato da nossa emancipação, para figurarmos (é tempo) diretamente na grande associação política: Brasileiros em geral, Amigos, reunamo-nos; sou vosso compatriota, sou vosso defensor; encaremos como único prêmio de nossos suores, a honra, a prosperidade do Brasil. Marchando por esta estrada ver-me-eis sempre à vossa frente, e no lugar do maior perigo. A minha felicidade (convencei-vos) existe na vossa felicidade: é minha glória reger um povo brioso e livre. Dai-me o exemplo das vossas virtudes e da vossa união. Serei digno de vós. Palácio do Rio de Janeiro, em primeiro de agosto de 1822. (CB, 1822, v. 29, n. 173, p. 427-428). [grafia atualizada]

Comentário de apoio:

Constata-se o uso de expressões como “ilustres baianos”, “valentes mineiros”, “intrépidos pernambucanos”, e também as menções às regiões do Ceará, Maranhão e Pará. A citação dessas regiões e a referência a seus habitantes indicavam a necessidade de construir o apoio político em torno do príncipe regente. Portanto, não havia unidade e, como era preciso evitar a fragmentação, o manifesto apelava à união.

O interessante dessa passagem é ver começar a surgir o conceito de brasileiro. Em fevereiro de 1822, o *Correio Braziliense* publicou um texto em que explicava ao leitor o que significava o termo brasileiro naquele momento, portanto, brasileiro seria “o português europeu ou o estrangeiro, que lá vai negociar ou estabelecer-se; [...] brasileiro, o que negocia em brasia ou gêneros do Brasil etc.” (CB, 1822, v. 29, n. 165, p. 165).

Dessa forma, enquanto as tensões políticas entre as Cortes e D. Pedro e seu grupo político escalaram, o conceito ia se politizando e adquirindo outro significado. Assim, após convocar

as províncias, o manifesto atribuído a D. Pedro conclama: “Brasileiros em geral, amigos, reunamo-nos”.

Quando este manifesto foi publicado pelo jornal, a independência já havia ocorrido oficialmente.

Cabe ao/à docente elencar e comentar os acontecimentos de 1822, como as ordens das Cortes para que D. Pedro retornasse a Portugal, o Dia do Fico, a expulsão das tropas de Jorge Avilez do Rio de Janeiro, a criação do Conselho de Procuradores das Províncias, a convocação da Assembleia Constituinte e a publicação do manifesto de agosto. Em seguida, pode-se comentar a Proclamação da Independência oficialmente em 7 de setembro de 1822 por D. Pedro, data que só foi consagrada posteriormente (Pimenta, 2015, p. 456).

No período em questão, a coroação de D. Pedro como imperador em 12 de outubro foi muito mais significativa. Aqui cabe ao/à docente mencionar um fragmento do *Correio Braziliense* publicado na edição final do periódico, a “Ata da aclamação do Senhor Dom Pedro Primeiro, Imperador Constitucional do Brasil e seu Defensor Perpétuo”. No texto, logo no primeiro parágrafo, lê-se o seguinte: “No fausto dia doze do mês de outubro de mil oitocentos e vinte e dois, Primeiro da Independência do Brasil” (CB, 1822, v. 29, n. 175, p. 577). Percebe-se, portanto, que o 7 de setembro que se comemora como o primeiro dia da independência do Brasil não era necessariamente importante naquele momento. Por outro lado, a aclamação em 12 de outubro cumpriu esse papel simbólico de “Primeiro [dia] da Independência do Brasil”.

Aqui, o/a docente pode comentar o conceito de revolução como ferramenta analítica para se pensar a independência do Brasil e as independências hispano-americanas. Pode-se referir, com o amparo de Gouvêa (2011), às noções, mobilizadas por François Furet, de *continuidade* e de *ruptura* como elementos que integram os processos revolucionários, bem como pode discutir a apropriação que François-Xavier Guerra fez desses conceitos para pensar as independências hispano-americanas (Gouvêa, 2011, p. 88). Tal discussão, em que caberia também o diálogo com o artigo de João Paulo Garrido Pimenta, “A independência do Brasil como uma revolução: história e atualidade de um tema clássico”, de 2009, funcionaria como uma demonstração de que a independência do Brasil pode ser considerada um processo revolucionário e também pode ser compreendida a partir dos conceitos de continuidade e ruptura, já que, no processo, mantiveram-se a escravidão e a monarquia, mas se possibilitou que, ao longo do século XIX, o Estado nacional brasileiro fosse construído.

O/A docente deverá, necessariamente, encerrar a aula comentando a articulação dos processos de independência ibero-americanos, bem como sua conexão com o “espaço de experiência revolucionário moderno”. Em quase todos os fragmentos selecionados do *Correio*

Braziliense há referência aos processos políticos da América espanhola, que manifestam seus impactos no processo de independência do Brasil. Todavia, por razões específicas e que tentamos apontar, dessas experiências emergiram formas distintas de governo, uma monarquia no Brasil e repúblicas na América hispânica, mas o processo das independências ibero-americanas manteve essas realidades próximas e se condicionando/determinando mutuamente.

Atividade reflexiva:

Aqui, no término da Aula 5, é o momento para pedir que os/as estudantes respondam às seguintes questões:

- 1) na avaliação do *Correio Braziliense*, D. Pedro era o “anjo tutelar” e o povo tinha que olhar para ele como o “centro de sua união”. Por que a união em torno de D. Pedro foi tão enfaticamente defendida pelo jornal?
- 2) no manifesto de agosto de 1822, há um eloquente apelo para a união entre as províncias. É possível compreender, pelo teor do manifesto, que não havia apoio imediato das províncias ao eminente governo do príncipe regente?

Vale enfatizar, por fim, que o/a docente poderá escolher uma ou mais de uma das atividades reflexivas sugeridas ao longo da sequência didática como atividade(s) avaliativa(s). Adaptações também poderão ser efetuadas, obviamente, na quantidade de aulas previstas, conforme a disponibilidade ou a limitação de aulas no planejamento e no cronograma escolar.

2.7 QUADRO DE DESENVOLVIMENTO

(continua)

Etapa	Conteúdos	Objetivos específicos	Metodologias	Recursos e materiais didáticos
<p>Aula 1 (duas horas/aula): A Era das Revoluções, processos e acontecimentos políticos do final do século XVIII e do início do século XIX.</p>	<p>Crise do Antigo Regime na Europa.</p> <p>Revoluções modernas/contemporâneas do final do século XVIII e do início do século XIX.</p>	<p>Compreender os principais processos e acontecimentos que levaram à crise do Antigo Regime na Europa.</p> <p>Comentar as características principais das revoluções da Europa Moderna e das Américas do final do século XVIII e do início do século XIX.</p>	<p>Aula expositiva e dialogada, com o registro acerca das revoluções modernas/contemporâneas no quadro e com desenho de tabela.</p>	<p>Quadro e giz, caderno e lápis.</p>
<p>Aula 2 (duas horas/aula): As consequências da invasão das tropas francesas à Península Ibérica e as questões específicas do continente americano na transição do século XVIII para o século XIX.</p>	<p>Conflitos políticos entre os impérios europeus.</p> <p>Vinda da Coroa portuguesa para a América portuguesa.</p> <p>Crise e transformações nas colônias espanholas.</p> <p>Atividade com mapa.</p>	<p>Analisar o contexto geopolítico europeu no início do século XIX.</p> <p>Discutir o impacto da era napoleônica na Península Ibérica.</p> <p>Discutir conceitos para a compreensão dos conteúdos.</p>	<p>Aula expositiva e dialogada, desenho de tabela ilustrativa no quadro, apresentação de mapa e atividade com mapa.</p>	<p>Projeter multimídia, cópia de mapa impresso (uma por discente), quadro e giz e lápis para colorir.</p>
<p>Aula 3 (duas horas/aula): <i>Correio Braziliense</i>: caracterização da fonte e da sua importância para o período estudado e análise das fontes selecionadas.</p>	<p>Apresentação e caracterização da imprensa no período e da fonte específica.</p> <p>Análise dos fragmentos selecionados, tendo em vista os objetivos gerais e específicos.</p> <p>Atividade reflexiva.</p>	<p>Discutir a importância da imprensa no início do século XIX.</p> <p>Apresentação e análise de fragmentos do <i>Correio Braziliense</i>.</p>	<p>Aula expositiva e dialogada; atividade reflexiva.</p>	<p>Projeter multimídia, quadro e giz, caderno para a realização da atividade reflexiva.</p>

2.7 QUADRO DE DESENVOLVIMENTO

(continuação)

Etapa	Conteúdos	Objetivos específicos	Metodologias	Recursos e materiais didáticos
<p>Aula 4 (duas horas/aula): O contexto hispano-americano e a elevação do Brasil a Reino.</p>	<p>Apresentar as características gerais dos processos políticos coetâneos à elevação do Brasil a parte do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.</p> <p>Discutir, a partir das fontes, exemplos de determinação recíproca dos processos de independência.</p>	<p>Discutir as particularidades do retorno de Fernando VII.</p> <p>Comentar a restauração realista na América espanhola.</p> <p>Apresentar as características gerais dos processos políticos coetâneos à elevação do Brasil a parte do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.</p>	<p>Aula expositiva e dialogada, exibição de trechos da aula no projetor multimídia; atividade reflexiva.</p>	<p>Projetor multimídia, cópia impressa da aula para ser entregue aos/às discentes, caderno para a realização da atividade reflexiva.</p>
<p>Aula 5 (duas horas/aula): O avanço das independências na América espanhola e a independência do Brasil.</p>	<p>Analisar o cenário hispano-americano de independências.</p> <p>Discutir o projeto monarquista defendido pelos agentes políticos do período.</p> <p>Analisar dois fragmentos do <i>Correio Braziliense</i> com os/as estudantes.</p>	<p>Comentar a Revolução do Porto.</p> <p>Discutir a volta de D. João para Portugal e a permanência de D. Pedro no Brasil.</p> <p>Refletir, a partir das fontes, sobre os conflitos que levaram à independência do Brasil.</p>	<p>Aula expositiva e dialogada, exibição de trechos da aula no projetor multimídia; atividade reflexiva.</p>	<p>Projetor multimídia, cópia impressa da aula para ser entregue aos/às discentes, caderno para a realização da atividade reflexiva.</p>

Fonte: elaboração do autor (Souza, 2023).

3 PARTE II

As revoluções de independência na América ibérica: história, historiografia e análise das fontes do *Correio Braziliense* (1808-1822)

3.1 INTRODUÇÃO

A separação política entre o Brasil e o Império Português, consagrada como símbolo nacional a partir do evento de 7 de setembro de 1822, não se resumiu a essa data, antes deve ser vista como uma complexa e multifacetada transformação histórica integrada a outras experiências políticas, a saber, as independências hispano-americanas. De todo modo, foi a partir da ruptura com a metrópole que se abriu a possibilidade para que as gerações contemporâneas ao acontecimento e as gerações futuras construíssem o Estado Nacional e uma nova ordem, dotada gradativamente de uma identidade específica.

Logo, as independências ibero-americanas (da América espanhola, inicialmente, e depois da América portuguesa) se realizaram em uma conjuntura específica, que, *grosso modo*, se inicia na segunda metade do século XVIII e se estende até o primeiro quartel do século XIX. Período este marcado por revoluções que remodelaram economias, sociedades e culturas, tanto na Europa quanto nas Américas e no Caribe. Sendo, portanto, uma periodização que engloba o contexto mundial de transformações, no qual as independências ibero-americanas se desenvolveram como um processo (Pimenta, 2009, p. 69).

Cabe reforçar, como se afirmou antes, que o objeto desta investigação não se destina ao estudo específico do processo de independência da América portuguesa, tema, inclusive, bastante explorado pela historiografia brasileira, e sim a um estudo que apreende os processos, as trocas e os impactos entre as revoluções de independência na América ibérica, por meio do jornal *Correio Braziliense*, entre 1808 e 1822. Além do mais, assinalamos que a investigação se situa como parte dos estudos acerca da História Ibérica, isso porque a pesquisa se insere no âmbito da história política das colônias ibero-americanas em sua interface com os impérios de Espanha e Portugal na transição do século XVIII para o XIX.

Na transição do século XVIII para o XIX, conforme Guillermo Zermeño Padilla (dialogando com Reinhart Koselleck), formou-se “um novo espaço de experiência conhecido como ‘moderno’” (Zermeño Padilla, 2008, p. 18). Nesse espaço moderno, permeado por transformações sociais, houve também a ressignificação de conceitos bastante operacionais, como os de Estado, América, pátria, nação etc. Para a realidade ibero-americana, esse salto semântico ocorreu entre “1808 e 1823, propiciado não tanto por um movimento intelectual como por movimentos sociais e políticos que originaram a desarticulação do império espanhol e português [...]” (Zermeño Padilla, 2008, p. 18). Ou seja, o movimento do real, composto por mudanças sociais e políticas, impulsionou importantes modificações nos sentidos que continham alguns dos conceitos do período.

Nesse âmbito, este estudo delimita-se, temporalmente, pela conjuntura de dissolução do mundo colonial hispano-americano e suas articulações e *determinações recíprocas*⁴ quanto à chamada independência do Brasil. Assim, busca-se reforçar os estudos nesse domínio, pois, “embora a independência do Brasil jamais tenha deixado de ser considerada em sua proximidade com os movimentos de independência da América espanhola, a historiografia em geral pouco se preocupou em estabelecer suas determinações recíprocas” (Pimenta, 2009, p. 71). Conforme observou João Paulo Garrido Pimenta, um dos pesquisadores de referência da compreensão integrada dos processos das revoluções de independência ibero-americanas:

A Independência [da América portuguesa] costuma ser aproximada, eventualmente comparada ou genericamente associada a revoluções como a das Treze Colônias Britânicas, a Francesa, a do Haiti e as da América espanhola [...], mas o estudo sistemático e aprofundado sobre as várias formas de impacto das mesmas sobre a Independência ainda é escasso (Pimenta, 2009, p. 69).

Com relação à América ibérica, Jurandir Malerba observa que nos processos de independências da América Ibérica “mesmo as análises comparativas entre o mundo hispânico e a América portuguesa praticamente inexistem” (Malerba, 2006, p. 45). De qualquer maneira, no conjunto das revoluções modernas elencadas no excerto acima, a experiência revolucionária hispano-americana “foi certamente a de efeitos mais imediatos para a configuração do processo político do qual resultou a independência da América portuguesa [...]” (Pimenta, 2017, p. 55).

A partir da proximidade dos processos e acontecimentos ibero-americanos, houve trocas e impactos mútuos. Desse modo, a independência da América portuguesa foi movida pelas transformações políticas e sociais da América hispânica, ao mesmo tempo em que as moveu. Em outras palavras, as independências se retroalimentaram e, no caso luso-brasileiro, a análise das experiências de independência se converteu em aprendizagem. Ainda com João Paulo Garrido Pimenta:

A América espanhola ensinou o Brasil a ser independente; não com a oferta de modelo a ser reproduzido, mas com a oferta de exemplos, paradigmas positivos ou negativos, advertências e prognósticos que, uma vez recebidos pela política lusoamericana moldaram várias das modalidades aqui atribuídas na formulação e concretização de projetos políticos, os quais levaram à independência e à formação do Estado e da nação brasileira (PIMENTA, 2013, p. 290, tradução nossa).

⁴ Essa expressão – *determinações recíprocas* – é bastante recorrente nas reflexões de João Paulo Garrido Pimenta acerca dos processos de independência ibero-americanos; em suas palavras, a determinação recíproca ocorre de forma dialética entre a totalidade e as partes, “o sistema como um todo, não é a somatória das partes, mas é a síntese das determinações recíprocas entre todas essas partes” (Pimenta, 2009, p. 148).

Portanto, buscamos contribuir para que o paradigma interpretativo que evidencia as determinações recíprocas entre as independências da América ibérica, os ensinamentos hispânicos que moldaram a independência da América portuguesa, composto por abordagens relevantes na historiografia, chegue ao ensino de História da educação básica brasileira.

Para tanto, tendo em vista que, nas primeiras décadas do século XIX, na América ibérica, as relações comerciais, políticas e culturais foram atravessadas por ampla circulação de ideias e debates políticos, é possível avaliar como, por meio da imprensa periódica da época, análises e informações acerca dos acontecimentos e processos revolucionários da América ibérica foram registradas.

Por esse motivo, utilizaremos como fonte o periódico *Correio Braziliense*, editado em Londres por Hipólito José da Costa. O jornal era publicado mensalmente, começou a circular em junho de 1808 e se estendeu até dezembro de 1822. Ou seja, dois marcos cronológicos fundamentais da História da América portuguesa e do Brasil, o ano da chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro e o ano da Proclamação da Independência. Igualmente, tais cronologias foram importantes para a América hispânica, pois, em 1808, o Império Espanhol se viu sem qualquer membro da dinastia borbônica no governo, o que acarretaria uma série de implicações políticas para as colônias e, além do mais, “entre setembro e outubro de 1822, Nova Espanha, Centroamérica, Nova Granada, Venezuela, Quito, Chile e Rio da Prata eram totalmente independentes” (Pimenta, 2017, p. 100).

Tendo em vista essa sumária apresentação, analisaremos, no próximo tópico, como na historiografia e em importantes estudos sobre a América ibérica foram interpretados os processos de independência, levando-se em conta os conflitos de interesses entre as metrópoles e as colônias, os atores sociais envolvidos e também os acontecimentos políticos da Europa e seus desdobramentos nas Américas.

3.2 AS REVOLUÇÕES DE INDEPENDÊNCIA NAS AMÉRICAS, HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA

O objetivo, a seguir, é analisar, neste tópico, como na historiografia e em importantes estudos sobre a América ibérica foram interpretados os processos de independência, levando-se em conta os conflitos de interesses entre as metrópoles e as colônias, os atores sociais envolvidos e também os acontecimentos políticos da Europa e seus desdobramentos nas Américas.

3.2.1 As interpretações e a renovação da historiografia acerca das revoluções de independência nas Américas

No início do século XIX, a América⁵ ibérica e as monarquias castelhana e lusitana se mantinham vigorosamente conectadas em razão dos vínculos coloniais. Entretanto, esse espaço colonial, aparentemente consolidado e duradouro, uma vez inserido num amplo contexto de transformações políticas e econômicas, tão logo se desagregaria. Entre as transformações políticas em curso desde fins do século XVIII, elencamos a independência das Treze Colônias continentais britânicas (1776), a Revolução Francesa (1789), a Revolução Haitiana (1791), e, sobretudo, a Era Napoleônica, cujas consequências impactarão profundamente o mundo ibero-americano.

Cabe destacar que o conceito de revolução foi utilizado na chamada historiografia tradicional, principalmente em fins do século XIX, vinculado a restritas experiências de transformação social, como as já mencionadas, Revolução de Independência das Treze Colônias continentais britânicas, Revolução Francesa e, no limite, Revolução Haitiana. Por outro lado, com relação às independências da América hispânica, o conceito era usado como sinônimo de independência, o que condicionava a interpretação dos acontecimentos e dos processos a uma modesta experiência disruptiva entre colônia e metrópole, mais continuísta e conservadora (Gouvêa, 2011, p. 83).

Todavia, o encaminhamento que não considerava as independências hispânicas como sendo revolucionárias foi revisado pela historiografia do século XX. Isso devido,

⁵ Segundo o pesquisador João Feres Júnior, o conceito de “América”, usado como expressão de geografia, geopolítica e como referência as possessões ibéricas na América, uma vez acompanhando o movimento das transformações sociais do final do século XVIII, foi politizando-se. Posteriormente, tornou-se um conceito político identitário, e, no decorrer dos “movimentos de libertação que se seguiram, ou seja, nas primeiras décadas do século XIX, o termo América se converteu em importante bandeira de mobilização [...]” (Feres Júnior, 2008, p. 16).

principalmente, ao processo de revisão da historiografia a respeito da Revolução Francesa à época do bicentenário, processo marcado, em 1978, por François Furet, com suas discussões sobre o conceito de revolução, a Revolução Francesa e o Antigo Regime. A partir de então, no início dos anos de 1990, outro pesquisador relevante para esta discussão, François-Xavier Guerra, utilizou os conceitos de *continuidade* e *ruptura* de Furet como instrumentos analíticos, e, com isso, identificou nas independências da América hispânica; processos igualmente revolucionários, o que as afastava da historiografia tradicional que conferia a poucas experiências de transformação social e política a atribuição de revolucionárias (Gouvêa, 2011, p. 88).⁶

Desse modo, para François-Xavier Guerra, a revolução, com relação às independências hispano-americanas, era um conceito explicativo dos acontecimentos, e não apenas um vocábulo a mais no léxico político da historiografia tradicional. Além do mais, tanto as revoluções que resultaram em repúblicas, quanto as que resultaram em monarquias constitucionais, como foi o caso da América portuguesa, foram inseridas nesse amplo espectro de transformações revolucionárias.

Após a ocupação de tropas francesas na Península Ibérica, Portugal em 1807 e Espanha em 1808, as coroas ibéricas e suas possessões na América adentraram um período de intensa instabilidade política. A consequência mais imediata para as metrópoles ibéricas foi a retirada da família real bragantina e da corte para o Brasil, o que, ao longo da permanência da Corte no Rio de Janeiro, reorganizaria as relações entre colônia e metrópole. Por outro lado, enquanto o rei Fernando VII estava aprisionado em Baiona, o reino espanhol se tornava acéfalo e, com isso, novas formas de representação política emergiram na metrópole, como as juntas de governo (Mäder, 2008, p. 226).

François-Xavier Guerra, citado por Maria de Fátima Silva Gouvêa, definiu que, entre 1808 e 1810, ocorreu o primeiro corte cronológico inaugurador do processo revolucionário hispânico, também denominado por Guerra de ponto de mutação, “momento no qual se dá pela primeira vez o debate sobre a natureza da representação e da soberania americana [...]” (Gouvêa, 2011, p. 89). Período em que ideias políticas e revolucionárias circulavam nos periódicos, e novas formas de sociabilidade, como as tertúlias e os clubes literários, proliferavam nos círculos sociais das elites (Gouvêa, 2011, p. 90). Guerra também se refere a esse período como sendo um marco de *mutação ideológica* (Gouvêa, 2011, p. 89).

⁶ Em virtude das dimensões limitadas e das características específicas deste estudo, as interpretações propostas nas obras de autores como François Furet, Pierre Chaunu e François-Xavier Guerra serão comentadas somente por meio da leitura realizada acerca delas por Gouvêa (2011).

O segundo corte cronológico, para o mesmo autor, iniciou-se em 1810, fase em que, a fim de evitar o vácuo de poder e o desarranjo político da metrópole, formaram-se, na América espanhola, as primeiras juntas de governo. Logo, o conflito se estabeleceu quando boa parte das juntas americanas não reconheceu a legitimidade do *Conselho de Regência* (Gouvêa, 2011, p. 90). E, conforme sentenciou Mária de Fátima Gouvêa, foi a partir desse episódio que começariam as guerras civis e toda a movimentação que inauguraria o processo revolucionário das independências hispânicas (Gouvêa, 2011, p. 90).

Outro pesquisador importante acerca dos estudos das independências hispânicas foi Pierre Chaunu, que elaborou a seguinte reflexão: a elite *criolla* era dominante em virtude da constante defesa dos valores e das tradições herdadas dos peninsulares que se estabeleceram na América por anos. Por outro lado, essa elite era cotidianamente discriminada quanto à sua inserção nas esferas administrativas e clericais em muitas colônias. Ou seja, Chaunu observa as contradições da elite *criolla* como fator interno a extenuar as relações coloniais na região (Gouvêa, 2011, p. 87).

Contraditoriamente, o mesmo autor referido por Gouvêa também argumenta que a ruptura institucional do mundo colonial hispânico, a partir de 1820, esteve mais vinculada à revolta liberal em curso na Espanha do que às contradições internas das colônias hispânicas (Gouvêa, 2011, p. 87). De qualquer forma, a contribuição de Pierre Chaunu está em não desprezar os acontecimentos internos nas sociedades hispano-americanas, mas, também, o autor evidencia os fatores externos em sua interpretação.

Sobre a abordagem que sobrepuja os fatores externos aos internos como sendo os impulsionadores das independências, Maria de Fátima Silva Gouvêa expôs, no final de seu texto referencial, um argumento bastante pertinente, ao afirmar que:

[...] as independências se apresentaram como uma resposta da própria sociedade colonial aos impasses então vividos. Por maior que tenha sido a importância dos fatores externos presentes, especialmente sob o ponto de vista político e econômico, este foi um processo histórico configurado por atores próprios, que de fato vivenciaram as vicissitudes da crise posta no mundo colonial no início do século XIX e que, a partir dela, acionaram atitudes de resposta em benefício de seus interesses fundamentais (Gouvêa, 2011, p. 102).

Portanto, sem perder de vista a importância das questões externas, o fragmento supracitado desloca a explicação do processo de independência para os homens e as mulheres da América ibérica, que deram respostas ao movimento do real, transformando-o por meio das revoluções.

Outra questão relevante a ser identificada na historiografia dita tradicional acerca das independências refere-se às narrativas que explicavam os acontecimentos por meio de feitos nacionalistas. Dessa forma, tais abordagens indicavam a existência de nações modernas antes das próprias revoluções de independência, o que incorria em equívocos e anacronismo, visto que esse tratamento historiográfico se amparava numa “[...] experiência política inexistente, baseada em um conceito – o estado-nação – ainda em construção naquele período” (Pamplona; Mäder, 2007, p. 9). Essa leitura ufanista serviu à criação de mitos fundacionais dos estados ibéricos, fosse inventando um nacionalismo e uma nação *a priori* às revoluções, ou exaltando o papel de grandes personagens, transformando-os nos “heróis que nos deram a pátria” (Ávila, 2008, p. 17, tradução nossa).

Conforme aponta Alfredo Ávila, é consenso na revisão historiográfica elaborada na segunda metade do século XX, principalmente pelos já mencionados Pierre Chaunu e François-Xavier Guerra, entre tantos outros pesquisadores, a rejeição dos modelos explicativos ancorados em narrativas patrióticas e nacionalistas (Ávila, 2008, p. 13). E também são recusadas as interpretações que observavam as revoluções de independências ibéricas como experiências marcadamente continuístas e conservadoras.

Vale ressaltar que as discussões historiográficas do começo do século XXI sobre as independências incorporaram a reflexão acerca de outros atores sociais nos processos revolucionários, como, por exemplo, “indígenas, intelectuais, religiosos, elites letradas, membros da burocracia civil e militar, todos, enfim, tiveram recuperadas as suas significações”, (Pamplona; Mäder, 2007, p. 8). Isso tornou a compreensão do processo mais abrangente e menos exclusiva.

Enfim, foram apresentadas, brevemente, as causalidades internas e externas que impulsionaram as elites coloniais hispânicas e outros agentes a iniciarem a ruptura com a sua metrópole. Além do mais, foram mencionados, em diálogo com o ensaio clássico de Maria de Fátima Gouvêa, autores importantes, tais como Pierre Chaunu, François Furet, François-Xavier Guerra, cujas pesquisas adensaram as discussões sobre as independências na América hispânica, complexificando-as e tornando as abordagens que explicavam as independências em termos patrióticos e nacionalistas inapropriadas, entre outros âmbitos, no ensino de História da educação básica.

No próximo tópico serão discutidas as conexões entre as revoluções de independência nas Américas e a conjuntura do período compreendido como a Era das Revoluções, que abarca a segunda metade do século XVIII e se estende até as primeiras décadas do século XIX.

3.2.2 As revoluções de independência nas Américas e a Era das Revoluções

Conforme mencionamos no item anterior, o termo revolução foi usado pela historiografia considerada tradicional acerca das independências hispânicas e ibero-americanas, de alguma maneira, entre o século XIX e meados do século XX, como sinônimo de independência. Todavia, sobretudo a partir das reflexões de François-Xavier Guerra, a palavra revolução passou a ser empregada como conceito explicativo dessas experiências políticas. O que, de certa forma, redimensionou a importância desses processos e acontecimentos e suas relações com a independência da América portuguesa.

Cabe destacar que, no contexto de ocorrência da independência do Brasil, para os agentes participantes desse processo, o termo revolução era compreendido, basicamente, do seguinte modo, “uma revolução poderia ser negativa se pensada, por exemplo, como guerra civil (ou como um movimento que a ela conduzisse), ou positiva se vista como reforma” (Pimenta, 2009, p. 56).

Em diálogo com essas duas tendências de interpretações, perdurou na historiografia brasileira uma leitura da independência do Brasil que a compreendia como revolução positiva, já que foi conduzida por um membro da família real portuguesa e resultou em uma monarquia, isto é, uma experiência exclusiva e superior as independências da América hispânica (Pimenta, 2009, p. 58). Essa ideia, disseminada pelos próprios participantes do processo de independência, “ofereceu à historiografia um dos principais subsídios definidores do processo de independência como conservador, sem solavancos, pouco significativo e, muitas vezes, “não-revolucionário” (Pimenta, 2009, p. 58).

Tais atributos podem ser identificados em passagens como “o Brasil passou por transformação relativamente curta e pacífica para se tornar um reino independente” (McFarlane, 2006, p. 387), ou, ainda, “a transição do Brasil para a independência foi comparativamente pacífica, custando muito menos vidas do que em outras regiões das Américas” (McFarlane, 2006, p. 406). Como se a quantidade de mortos, a duração das guerras de independência e o grau de violência do processo de ruptura fossem determinações essenciais para definir se a independência do Brasil foi ou não revolucionária.

De todo modo, essa abordagem serviu para a elaboração de uma historiografia que atenuava a independência do Brasil e a apartava das independências hispânicas. Em contraposição, nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1990, os estudos sobre a Independência vêm “estabelecendo um novo consenso historiográfico, em diálogo com

linhagens e propostas anteriores, e que encontra no termo revolução não apenas uma ideia formativa, mas também uma categoria analítica poderosa” (Pimenta, 2009, p. 68).

É interessante notar que o termo revolução, utilizado ao longo de décadas de produção historiográfica, trouxe em seus usos o “posicionamento político do historiador em relação ao seu objeto de estudo” (Pimenta, 2009, p. 54). Nesse sentido, com relação à independência do Brasil, em Francisco Adolfo de Varnhagen indivíduo conservador e da aristocracia, o termo revolução foi omitido de parte de sua produção por ser “associado a princípios abomináveis”. Por outro lado, em Caio Prado Junior, intelectual marxista, o termo revolução foi empregado como “um movimento profundamente renovador” (Pimenta, 2009, p. 62). Ou seja, desde a independência do Brasil, o significado do conceito de revolução passou por ressignificações, ao ponto de se distanciar do sentido inicial e adquirir um conteúdo moderno, expressando um “movimento de subversão da ordem estabelecida” e “criador de uma realidade nova, inesperada e imprevisível” (Pimenta, 2009, p. 55).

Logo, este tratamento renovado do conceito moderno de revolução inseriu as independências da América ibérica, experiências que se desenvolveram entre os séculos XVIII e XIX, num amplo processo revolucionário disseminado pelo mundo ocidental, mas não ficando restrito a ele, pois, em virtude das relações econômicas, culturais e políticas, atingiu outras partes do planeta. Tal período foi denominado pelo historiador inglês Eric Hobsbawm como a “Era das revoluções”⁷. Isso porque, tanto a Revolução Francesa quanto a Revolução Industrial Inglesa, expressões do “triumfo do capitalismo liberal burguês” na Europa (Hobsbawm, 1982, p. 12), alcançaram espaços “fora da dupla cratera da Inglaterra e da França” (Hobsbawm, 1982, p. 13). Assim, esses acontecimentos, devido à sua força e abrangência, impulsionaram mudanças em todo o mundo, sobretudo o mundo ocidental, no qual se insere a América ibérica.

Diante do exposto, é pertinente comentar o cenário de transformações políticas iniciado por essas “duplas revoluções”, porém com uma ressalva, não cabe a este trabalho uma discussão sobre a Revolução Industrial, mas sim uma breve referência ao processo de independência das

⁷ Não somente as revoluções de independências na América ibérica foram, de certa forma, modeladas pelas revoluções modernas, mas no caso da América portuguesa em específico, os movimentos de contestação da ordem vigente, eclodidos no final do século XVIII, também se reportam a essa era revolucionária, conforme podemos constatar no seguinte fragmento, “[...] a era das revoluções se manifestou no Brasil na forma de conspirações e rebeliões. Enquanto a coroa respondeu à Inconfidência Mineira (1789) e à Revolta Baiana dos Alfaiates (1798) com aparatos judiciais particularmente espetaculares e violentos – investigações, julgamentos e enforcamentos –, oficiais reais e aqueles que testemunharam esses eventos também reconheceram que, mais do que momentos isolados de contestação, foram produtos de “tempos perigosos” e sintomas da difusão de influências revolucionárias” (Schultz, 2006, p. 127).

Treze colônias continentais britânicas da América do Norte (1776)⁸, por considerá-lo incontornável ao refletirmos sobre as independências ibero-americanas. Além disso, conforme assinalou João Paulo Garrido Pimenta, a independência que forjou os Estados Unidos da América contribuiu para inaugurar o “espaço de experiência revolucionário moderno” (Pimenta, 2022, p. 33). Um “espaço de experiência” que se adensará, à medida que outras revoluções forem acontecendo.

Tendo isso em vista, vale lembrar que o impasse entre a Coroa britânica e as Treze colônias começou quando a metrópole impôs novos impostos sobre a produção e o consumo colonial, o que ampliou o descontentamento das elites locais ligadas à agricultura e ao comércio marítimo internacional. A partir de então, foi organizado pelas elites o Primeiro Congresso Continental, no qual se questionava os impostos e o fato de que, como súditos britânicos, os colonos não haviam sido consultados acerca das novas tributações. Diante disso, os colonos passaram a exigir representação no parlamento e maior participação política (Karnal, 2007, p. 82-83).

As reivindicações feitas à monarquia britânica não foram atendidas e conflitos violentos seguidos de repressão se intensificaram nas colônias. Em abril de 1775, soldados das colônias e soldados metropolitanos se enfrentaram em Concord e Lexington, cidades próximas a Boston, esse foi o início da guerra civil. Em maio, uma nova assembleia, o Segundo Congresso da Filadélfia, organizou a guerra⁹ contra a metrópole (Karnal, 2007, p. 84). Em julho de 1776, no Congresso da Filadélfia, redigiu-se a Declaração de Independência e no dia 4 de julho daquele ano ela foi assinada (Karnal, 2007, p. 86). A independência das Treze colônias britânicas foi a primeira ruptura política e institucional, nas Américas, entre colônias e metrópole. A vitória dos colonos tornou-se uma experiência a ser observada, pois, com ela, a “Soberania popular, resistência à tirania, fim do pacto colonial; tudo isso os Estados Unidos mostravam às outras colônias com seus feitos” (Karnal, 2007, p. 95).

Cabe destacar que as revoluções modernas estiveram em algum grau articuladas umas às outras, pois redes de colaboração política, econômica e militar, a depender dos interesses envolvidos, permearam os acontecimentos. Por exemplo, durante o processo de independência das Treze colônias, a monarquia francesa, a fim de desestabilizar a Coroa Britânica, envolveu-

⁸ Eric Hobsbawm não inclui a revolução de independência das Treze Colônias como um acontecimento da mesma importância que a Revolução Francesa, pois, segundo o historiador (em uma interpretação limitada, hoje superada), “A revolução americana foi um acontecimento crucial na história americana, mas (exceto nos países diretamente envolvidos nela ou por ela) deixou poucos traços relevantes em outras partes. A Revolução Francesa é um marco em todos os países” (Hobsbawm, 1982, p. 62).

⁹ “George Washington, fazendeiro da Virgínia, foi nomeado comandante das forças rebeldes. [...] Foi organizado o Exército Continental, uma força regular a cargo de Washington” (Karnal, 2007, p. 88).

se militarmente na guerra, o que onerou suas contas públicas e contribuiu para o desgaste interno da própria França¹⁰.

O desajuste fiscal da França se estendeu até 1787, nesse ano o controlador-geral Calonne apresentou a Luís XVI uma proposta de reforma tributária que consistia em implementar “um novo imposto territorial, que substituiria os antigos impostos e eliminaria as isenções fiscais das ordens privilegiadas [clero e nobreza]” (Price, 2007, p. 42). A proposta foi levada a assembleia de notáveis em Versalhes, porém, foi recusada e Calonne demitido (Price, 2007, p. 43). A fim de solucionar os problemas financeiros ainda não resolvidos, em 1788, Luís XVI e seus ministros realizaram um Conselho para preparar a convocação dos Estados Gerais, uma instância extraordinária de poder que só era acionada em momentos de crise, sua última reunião aconteceu em 1614 (Price, 2007, p. 50).

Em maio de 1789, iniciou-se, em Versalhes, a Assembleia dos Estados Gerais, composta por deputados representantes dos três Estados: clero, nobreza e burguesia. A burguesia constituía a maioria¹¹ e se dividia, basicamente, entre jacobinos e girondinos, ala radical e moderada, do Terceiro Estado (Pimenta, 2022, p. 36). Desde a última assembleia, a população da França havia aumentado. Com isso, permitiu-se que o número de deputados do terceiro estado dobrasse, já que estes representavam a maioria dos súditos, em contrapartida, foi-lhes recusado “o voto por cabeça em uma assembleia em que o terceiro estado poderia tirar plena vantagem de seu número aumentado” (Price, 2007, p. 51).

Em 17 de julho, depois de ter sua solicitação de voto por cabeça negada, os deputados do terceiro estado, convencidos de que representavam a maioria do povo francês, declararam a Assembleia Nacional¹² (Price, 2007, p. 76). Nos próximos meses e anos um turbilhão de acontecimentos acometeria a França e as monarquias vizinhas. Em 1792, a monarquia foi

¹⁰ O que podemos identificar através da seguinte passagem: “Durante os primeiros anos do reinado de Luís XVI, as finanças da coroa estiveram relativamente saudáveis. Em 1778, no entanto, essa situação se modificou com a decisão do rei de intervir ao lado dos americanos em sua Guerra de Independência contra a Inglaterra. A participação da França na guerra americana se tornou possível por causa de um novo ministro das Finanças, o protestante suíço Jacques Necker que a financiou através de uma política de empréstimos internacionais e não por um aumento de impostos. O custo total da guerra para a França foi de 1,06 bilhão de libras: 997 milhões desse total proveniente de empréstimos, com 530 milhões levantados durante o ministério de Necker, com taxas de juros excepcionalmente elevadas que fizeram com que seus detratores o considerassem o principal arquiteto do colapso financeiro da monarquia” (Price, 2007, p. 41).

¹¹ “1.201 deputados se reuniram em Versalhes em 5 de maio de 1789, dia fixado para a sessão de abertura: 300 do clero, 291 da nobreza e 610 do terceiro estado” (Price, 2007, p. 52).

¹² Ainda sobre as interconexões das revoluções modernas, houve também a incorporação de práticas políticas, conceitos e símbolos entre elas, conforme atesta Anthony McFarlane: “O mecanismo da Revolução Francesa também foi tomado de empréstimo de sua antecessora americana, com a assembleia constituinte, a declaração de direitos e a Constituição escrita como elementos-chave para a definição do novo Estado republicano, num modelo que subsequentemente se espalhou pela Europa seguindo a trilha do Exército revolucionário francês” (McFarlane, 2006, p. 390).

substituída pela Convenção Nacional, e esta proclamou a primeira República francesa (Price, 2007, p. 337).

O ano de 1793 foi marcado pelo regime do terror, período em que muitos girondinos foram perseguidos e executados pelos jacobinos. Posteriormente, os jacobinos se enfraqueceram e suas principais lideranças foram guilhotinadas, como aconteceu com Robespierre em julho de 1794. Com isso, a Convenção Nacional foi substituída pelo Diretório, mais moderado, porém, “consideravelmente mais corrupto e ineficiente” (Price, 2007, p. 362).

Nesse período e nos anos que se seguiram, destacou-se o jovem Napoleão Bonaparte nas campanhas militares do Egito e da Itália entre 1796 e 1798. Em 9 de novembro de 1799, ou o 18 de brumário no calendário republicano francês, o Diretório enfraquecido era derrubado pelo Consulado, uma forma de governo tríplice em que Napoleão era sua principal liderança (Pimenta, 2022, p. 38).

Diante desse cenário, o alcance da Revolução Francesa se estendeu até as colônias francesas nas Antilhas, como foi o caso da ilha de São Domingos. No final do século XVIII, a ilha era uma das maiores produtoras de açúcar do mundo e possuía uma imensa população de escravizados trazidos da África, além de negros e pardos livres. Assim, bastante desigual e racialmente tensionada, entre 1790 e 1791, inúmeras insurreições ocorreram na colônia francesa. A Assembleia Nacional da França, a fim de controlar os motins, permitiu que as assembleias locais tivessem autonomia para deliberar sobre a situação de negros e pardos livres. A medida não acalmou os ânimos exaltados, pois as assembleias da colônia eram administradas por homens brancos e ricos da França, o que só fez aprofundar os conflitos em São Domingos (Pimenta, 2022, p. 39).

Em 1793, a Grã-Bretanha atacou as colônias francesas, entre elas a de São Domingos, gerando enfrentamento militar na ilha, o que estimulou a ascensão de lideranças locais, como Toussaint L’Ouverture. No curso da guerra foi abolida a escravidão sem o conhecimento da Convenção francesa; a fase mais radical da revolução com os jacobinos à frente da República. Porém, os acontecimentos fizeram com que em, 4 de fevereiro de 1794, a Convenção Nacional abolisse a escravidão em todas as colônias da França (Pimenta, 2022, p. 39). Ou seja, os acontecimentos de São Domingos aprofundaram a radicalidade da Revolução Francesa.

Em 1802, Napoleão Bonaparte restaurou a escravidão nas colônias francesas, inclusive enviando tropas para assegurar o cumprimento das decisões do Consulado. A ação resultou em guerra e na prisão de Toussaint L’Ouverture; porém, em seu lugar, outra liderança assumiu o comando da Revolução, Jean-Jacques Dessalines. Sob a sua liderança as tropas francesas foram

derrotadas. Em 1º de janeiro de 1804, Dessalines proclamou a República¹³ do Haiti (Pimenta, 2022, p. 39).

É interessante ressaltar o quão encadeadas estiveram as revoluções modernas, com as Treze colônias recebendo apoio financeiro da França monárquica que, ao adquirir empréstimos internacionais para custear a guerra, aprofundou a sua própria crise econômica e social. Ideias de emancipação gestadas nas Treze colônias atingiram a França antes da configuração do estado revolucionário. Em seguida, após a Revolução Francesa, os ideais de liberdade alcançaram as colônias fundadas pela escravidão e isso permitiu aos cativos lutarem por sua emancipação em São Domingos. A Era das Revoluções continuava em marcha e os homens e as mulheres ibero-americanos darão respostas aos impasses políticos de seu tempo, apontando, também, para a revolução.

No tumultuado cenário europeu, o império Napoleônico se consolidava militarmente ao derrotar¹⁴ a Áustria e a Prússia. Em 1806, Napoleão fechou o cerco contra a Grã-Bretanha, ao impor-lhe o bloqueio continental, e, em uma fase de vitórias, Bonaparte voltou sua atenção para a Península Ibérica (Pimenta, 2005, p. 3).

Napoleão Bonaparte aproveitou um cenário desfavorável para a Península Ibérica para agir, haja vista que as Coroas de Espanha e Portugal, desde a segunda metade do século XVIII, passavam por crise financeira e amargavam posição débil no cenário atlântico de competição internacional. Os caminhos para a resolução desse impasse iam de encontro as colônias ibéricas, que se viram sucumbidas ao recrudescimento das formas de tributação e arrecadação, além de incentivos à produção e à exportação de seus gêneros etc., todavia, no início do século XIX, tais medidas foram insuficientes para a mudança desse quadro (Pimenta, 2015, p. 19-20).

Assim, com os conflitos entre a França e Grã-Bretanha se acirrando, cabia às coroas ibéricas em crise a escolha de um dos lados. O Império espanhol manteve seu alinhamento com Napoleão, isso porque em 1801, havia assinado o Tratado de San Idelfonso, um acordo que

¹³ A República do Haiti teve um papel de grande relevância para o processo de libertação colonial na América hispânica, pois, em 1815, Simón Bolívar e o presidente Alexandre Pétion se encontraram em Porto Príncipe. Nesta ocasião, Simón Bolívar solicitou financiamento para uma nova campanha militar, e tendo seu pedido atendido, prometeu tornar Alexandre Pétion patrono da independência hispano-americana, e o presidente teria lhe dito: “Não pronuncieis jamais meu nome. Meu único desejo é ver livres os povos que padecem sob o jugo da escravidão. Libertai meus irmãos e isso será o bastante” (Arana, 2015, p. 191). Simón Bolívar concordou em atender ao pedido do presidente Alexandre Pétion e dias mais tarde recebeu “mil fuzis, 15 mil quilos de pólvora, uma frota de sete navios e todos os capitães e marujos necessários para tripulá-los. Não era o vasto e robusto suporte que Bolívar esperava da Grã-Bretanha ou dos Estados Unidos, mas era o suficiente para tentar uma reentrada” (Arana, 2015, p. 191).

¹⁴ No entanto, em uma batalha travada no mar, a batalha de Trafalgar de 1805, Franceses e Espanhóis foram derrotados por britânicos. O bloqueio continental imposta a Grã-Bretanha em 1806, seria uma tentativa de Napoleão Bonaparte se vingar por ter sofrido essa derrota no mar (Pimenta, 2005, p. 3).

pretendia impedir o comércio marítimo britânico com os portos de Portugal. Em razão desse tratado, conflitos na Península Ibérica e nas fronteiras ibero-americanas eclodiram. Posteriormente, em 27 de outubro de 1807, foi assinado, entre França e Espanha, o Tratado de Fontainebleau, que, entre outras resoluções, discorria sobre a partilha de Portugal entre ambos os impérios (Pimenta, 2005, p. 3).

A partir da invasão francesa ao território português em novembro de 1807, Portugal foi obrigado a abandonar sua neutralidade e também fortaleceu suas relações¹⁵ com a Grã-Bretanha, e, por meio de um acordo, ao deixar Lisboa em direção à América portuguesa, a Corte foi escoltada pela armada britânica (Pimenta, 2005, p. 4). Com a fuga, formou-se em Portugal um Conselho de Regência que deliberaria na ausência do príncipe regente. No entanto, por meio de um decreto, Napoleão extinguiu o Conselho, e a administração portuguesa foi transferida para a França. Em março de 1808, a família real chegava ao Rio de Janeiro, e, pouco tempo depois, D. João declarava guerra contra a França (Pimenta, 2005, p. 4), o que resultou na ocupação de Caiena em 1809 pelas tropas portuguesas.

Após a França ter ocupado Portugal, a despeito do Tratado de Fontainebleau, as tropas francesas ocuparam Pamplona e Barcelona na Espanha. Em seguida, a monarquia espanhola era feita prisioneira na França e Napoleão entregaria a coroa a seu irmão José Bonaparte (Pimenta, 2005, p. 4). Imediatamente, juntas de governo fiéis a Fernando VII se estabeleceram na metrópole e posteriormente esse modelo de governo seria reproduzido, com características específicas, nas colônias espanholas (Pimenta, 2005, p. 5).

Em linhas gerais, as monarquias ibéricas vivenciaram de maneira distinta a invasão francesa em seus territórios, pois, enquanto o “império espanhol se tornava acéfalo”, o império português, ao se estabelecer em sua mais importante colônia, mantinha sua autoridade e “preservava sua tradicional instância máxima de poder político” (Pimenta, 2005, p. 5).

Assim, a América ibérica era absorvida pelos desdobramentos de um tempo marcadamente revolucionário. E partir de 1810, os eventos iniciados com a formação de juntas de governo nas colônias espanholas apontavam para possíveis mudanças de suas estruturas

¹⁵ Portugal e Grã-Bretanha, firmaram acordos comerciais, em 1654 e 1703. Este último, o Tratado de Methuen, preconizava a importação portuguesa dos lanifícios ingleses, e, como contrapartida, os ingleses importariam vinhos de Portugal, em 1810; tal acordo foi ampliado, o que beneficiaria todas as mercadorias produzidas pela industrialização britânica. Além disso, neste ano, foram assinados os tratados de “comércio e navegação” e “amizade e aliança”. Com eles, os produtos britânicos teriam uma “redução da taxa alfandegária a ser paga nos portos, de 24% para 15%, um ponto percentual a menos do que a paga por artigos portugueses ou estrangeiros transportados em navios portugueses” (Pimenta, 2015, p. 112). Portugal escolheu o lado britânico da conjuntura internacional e, aproveitando as relações comerciais já existentes, estabeleceu novos acordos e ampliou os antigos. Assim, a aliança luso-britânica se consolidava não somente no campo comercial, mas também no político.

políticas e administrativas, por outro lado, a Corte instalada no Rio de Janeiro, cautelosa quanto aos acontecimentos da vizinhança, passaria a intervir em pontos estratégicos desse território. Logo, as realidades ibero-americanas se cruzavam enquanto seguiam ritmos próprios de desenvolvimento (Pimenta, 2017, p. 137). De qualquer maneira, as experiências políticas modernas se acumularam e imprimiram suas marcas na América portuguesa, sobretudo, a experiência hispânica, e, assim sendo, os acontecimentos de um passado não tão distante

[...] se faziam “presentes” no mundo português, casos da independência das Treze Colônias inglesas da América, da Revolução Francesa e do levante de escravos de São Domingos que desembocou na criação da República do Haiti, o que ocorria na América espanhola tinha significado especial. Em primeiro lugar, por se tratar de uma realidade recente e ainda em curso, que era acompanhada em seu próprio desenvolvimento; em segundo lugar, porque esse acompanhamento era facilitado pela contiguidade territorial entre as duas Américas; e finalmente, pelo fato de a reorganização do Império Português em 1808, fruto de uma crise que era comum a ambos os impérios, impor uma intervenção direta naquela realidade, perante a qual não bastava se manter atento (Pimenta, 2017, p. 55).

Conforme apontou João Paulo Pimenta, a contiguidade territorial foi um fator determinante para aproximar os processos de independência ibero-americanos. Além disso, como os eventos que apontavam para transformações políticas estavam ainda em desenvolvimento na América hispânica, estes tornavam a Corte portuguesa instalada no Rio de Janeiro não só uma espectadora e aprendiz, mas também uma agente com intenção de impactar na realidade vizinha.

A seguir, tendo em vista os objetivos e as características deste estudo, discutiremos como a imprensa periódica foi construída na América portuguesa. Em seguida, será caracterizada a fonte escolhida para este estudo, o *Correio Braziliense*, para que sejam identificadas as determinações e as relações estabelecidas, pelo periódico, entre as independências na América hispânica e a conjuntura que antecedeu a independência da América portuguesa, do Brasil.

3.3 AS REVOLUÇÕES DE INDEPENDÊNCIA DA AMÉRICA ESPANHOLA NA IMPRENSA LUSO-BRASILEIRA

O objetivo, neste item, tendo em vista os objetivos e as características deste estudo, é discutir como a imprensa periódica foi construída na América portuguesa. Além disso, será caracterizada a fonte escolhida para este estudo, o *Correio Braziliense*, para que, em seguida, sejam identificadas as determinações e as relações estabelecidas, pelo periódico, entre as independências na América Hispânicas e a independência do Brasil.

3.3.1 Características gerais da imprensa luso-brasileira no início do século XIX

Com a chegada da Corte portuguesa ao Brasil e o início do chamado período joanino, uma das medidas tomada pela coroa foi a instalação da tipografia no Rio de Janeiro, e, com ela, a criação da Impressão Régia¹⁶. O empreendimento oficial, circunscrito pela censura prévia, começou a operar num ambiente social em que algumas formas de transmissão de saberes, como por exemplo, livros, manuscritos e impressos anônimos, já circulavam na colônia¹⁷. Essa produção não oficial, bastante diversificada inclusive, tratava de temas que iam de “narrativas históricas até poesias, passando pela agricultura, medicina, botânica, discursos, sermões, relatos de viagens e naufrágios, literatura em prosa, gramática e até polêmicas” (Morel, 2008, p. 24).

Nas sociedades coloniais e nas sociedades do Antigo Regime, era comum que os textos fossem lidos em voz alta. Com isso, a palavra transcendia ao leitor e se convertia num vigoroso instrumento transmissor de ideias, informações e notícias. Havia, por assim dizer,

[...] interseções entre as expressões orais e escritas, entre as culturas letradas e iletradas. E a leitura, como nos tempos então recentes do Antigo Regime, não se limitava a uma atitude individual e privada, mas ostentava contornos coletivos. Nesse

¹⁶ De acordo com Marco Morel, a Impressão Régia não se resumia à edição de papéis oficiais ou a um jornal apenas, como a *Gazeta do Rio de Janeiro*, ela exerceu “ampla e complexa atividade tipográfica [livros, revistas, manuais, etc.] tornando-se a primeira editora a funcionar em território brasileiro” (Morel, 2008, p. 29). Isso demonstra que a Impressão Régia era abrangente quanto aos temas. Mas, por se tratar de publicações oficiais da Coroa portuguesa, o que se editava dependia da permissão ou “licença de Sua Alteza Real”, tais dizeres acompanhavam a primeira página dos impressos.

¹⁷ Quanto a esse cenário de circulação de textos e ideias, anterior à instalação da Impressão Régia no Rio de Janeiro, Marcelo Cheche Galves descreve que: “[...] a ausência de experiências tipográficas duradouras na América portuguesa até 1808 não impediu o acesso a milhares de títulos, registrados pela Real Mesa Censória, em Lisboa, referentes ao envio de impressos de Portugal para diferentes capitanias, como Bahia, Pernambuco, Maranhão, Grão-Pará e Rio de Janeiro, sede do Vice-Reino, depois capital do Reino. Nesses registros, crescentes a partir da segunda metade do século XVIII, aparecem, basicamente: literatura religiosa, jurídica e mercantil; romances, gramáticas e dicionários. Certa literatura política também pode ser identificada [...] Os impressos proibidos também chegavam à América, mas por outros caminhos, como o contrabando” (Galves, 2022, p. 294-295).

sentido, a circulação do debate político ultrapassava o público estritamente leitor [...] (Morel, 2008, p. 39).

Ou seja, “quem não lia ou escrevia, ouvia e recontava” (Pimenta, 2022, p. 34). Nesse cenário, em que os textos rudimentares e a transmissão oral de ideias eram práticas comunicacionais costumeiras na América portuguesa, a Impressão Régia, mesclando-se à realidade preexistente, passou a editar, em setembro de 1808, o primeiro periódico impresso no Brasil, a *Gazeta do Rio de Janeiro*¹⁸, periódico oficial do governo joanino que, segundo João Paulo Garrido Pimenta, era semelhante às gazetas europeias, “pouco analíticas e voltadas, sobretudo, à publicação de documentos oficiais e anúncios diversos” (Pimenta, 2005, p. 7).

Meses antes, em junho de 1808, passava a circular, ilicitamente, na colônia, o *Correio Braziliense*, periódico editado em Londres por Hipólito José da Costa, no qual se encontravam documentos com “rica informação e profunda análise acerca dos grandes acontecimentos políticos e econômicos do mundo ocidental” (Pimenta, 2005, p. 7-8). Além do mais, o jornal endereçava duras críticas ao governo joanino. Sendo, aliás, outra característica do *Correio Braziliense* a escrita pesada e panfletária¹⁹ que servia, dentre outras coisas, para atrair leitores e advertir a coroa quanto aos abusos da má administração do império português. De qualquer forma, embora houvesse diferenças pontuais entre os jornais, havia importantes semelhanças, pois: “Tanto a *Gazeta* quanto o *Correio* defendiam idêntica forma de governo (monárquica), a mesma dinastia (Bragança), apoiavam o projeto de união luso-brasileira [...]” (Morel, 2008, p. 27). Assim, Hipólito da Costa, ainda que crítico e mordaz, era um “monarquista convicto” e “defensor da manutenção da integridade do império português” (Pimenta, 2003, p. 127).

Tendo esses aspectos em vista, próximo à Independência da América portuguesa, a cultura impressa nos domínios luso-americanos, ainda restrita a poucas publicações, se ampliaria vertiginosamente. Isso porque, em 24 de agosto de 1820, eclodiu a Revolução Constitucionalista do Porto. No mês seguinte, em 21 de setembro, a Junta de Governo criada em Lisboa decretou a liberdade de imprensa, e em 13 de outubro foi permitida a circulação de periódicos produzidos em Portugal a outras partes do reino. Acompanhando as transformações que a Junta de Governo decretara em Lisboa, no Rio de Janeiro, D. João VI assinava em 2 de

¹⁸ Antes da *Gazeta do Rio de Janeiro*, circulou na América portuguesa desde 1778 um jornal editado em Portugal, a *Gazeta de Lisboa*, esse jornal, se não foi o primeiro, foi um dos primeiros a circular na colônia (Morel, 2008, p. 28).

¹⁹ A escrita panfletária foi um artifício retórico utilizado em muitos jornais do final do século XVIII e começo do XIX; o texto agrupava “capacidade de convencer e de atacar, espírito mordaz e crítico, linguagem literária, sátira, requerendo, ao mesmo tempo, densidade doutrinária e ideológica e agilidade para expressar, em situações específicas e circunstanciais, uma visão de mundo geral e definida” (Morel, 2008, p. 42). Essa forma de escrita era comum entre os periódicos da época; o *Correio Braziliense* seguiu a tendência de seu tempo.

março de 1821 um documento que suspendia, provisoriamente, a censura à imprensa no Brasil (Pimenta, 2005, p. 14).

Logo, com a assinatura do decreto por D. João VI, as ideias revolucionárias e os conceitos políticos que circulavam sub-repticiamente puderam transitar sem que a censura os impedisse. Além do mais, foi descentralizada a publicação de periódicos que, em sua maioria, eram da província do Rio de Janeiro. Houve, sobretudo, um salto quantitativo na atividade de publicação de impressos no Brasil, que, de quatro periódicos em 1821, atingiu a marca de vinte e seis ainda naquele ano

[...] e a 38 em 1822. Além de Rio de Janeiro e Bahia, também passaram a ter periódicos as províncias de Pernambuco, Maranhão, Pará e a Província Oriental. Esse grande crescimento da imprensa na América portuguesa significou uma aceleração no movimento de gestação de críticas e de projetos de futuro, e um dos seus combustíveis mais importantes continuou a ser a realidade da América espanhola (Pimenta, 2017, p. 51).

Quanto a essa época, Marco Morel afirmou que foi “o momento crucial para a emergência de uma opinião pública no Brasil” (Morel, 2008, p. 41). De qualquer forma, a imprensa, conforme assinalou Marco Morel dialogando com François-Xavier Guerra, inserida em uma sociedade que se transformava, atuava como “pedagoga política” (Morel, 2005, p. 635). Isso porque havia uma tradição da imprensa do século XVIII, em que o ofício do editor era pautado pela sua “opinião”, jornalismo de opinião por assim dizer, no qual a maneira de escrever característica das edições indicava “inicialmente uma intenção pedagógica, com vistas a preparar seu público para a nova realidade política que se apresentava” (Lustosa, 2006, p. 262).

No próximo item, intentaremos analisar, através das fontes selecionadas, como as revoluções de independência na América hispânica impactaram e ensinaram os atores políticos do futuro Brasil a preparar a sua independência e como o governo joanino interferiu nesses acontecimentos. Os múltiplos processos revolucionários e as novas realidades políticas nas regiões vizinhas, afinal, diziam respeito também ao império português instalado no Rio de Janeiro. E, mesmo com o futuro incerto, havia a percepção na Coroa portuguesa de que “a dissolução de um império tensionava a do outro” (Pimenta, 2015, p. 22). Sair desse impasse era essencial para a sobrevivência e manutenção da unidade política do reino português.

3.4 O PERIÓDICO SELECIONADO COMO FONTE, O *CORREIO BRAZILIENSE*: TEMÁTICAS E MATERIAIS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

O critério para a seleção dos materiais que serão analisados, fragmentos do jornal *Correio Braziliense*, foi estabelecido em função das análises presentes na seção “Resumo das Notícias deste mês” acerca do “Brazil” e das “Colonias Hespánholas”, que, de certa forma, nos permitem compreender as revoluções de independência da América ibérica como acontecimentos próximos não apenas pela contiguidade e temporalidade, mas por suas influências e “cruzamento de trajetórias” nos processos de suas independências (Pimenta, 2017, p. 19). Além disso, alguns desses fragmentos foram incorporados na proposta de sequência didática que elaboramos como Objeto de Aprendizagem, uma sequência voltada para o 8º ano do Ensino Fundamental em que são problematizados e complexificados os processos e os acontecimentos, o que permitirá, aos/às estudantes da Educação básica, compreender os processos de forma integrada.

Em alguns trabalhos encontramos importantes considerações sobre o uso de jornal como fonte histórica, com reflexões especificamente voltadas para usos nos anos finais do Ensino Fundamental. No artigo do professor Dennison de Oliveira, “Uso de periódicos para o ensino de História na educação básica – projeto 1917: mídia, guerra, greve e revolução”, por exemplo, o pesquisador afirma que a fonte usada em sala de aula

não pode ser tomada como ilustração ou reflexo desinteressado da época a que se refere a matéria ensinada, pelo contrário, deve-se inquirir as condições sociais de produção da fonte, ou seja, tomar como questão não apenas o passado, mas o que, e como, a fonte se refere a este passado (Oliveira, 2017, p. 101).

Portanto, o/a docente da Educação básica deve ter cuidado para não transformar a fonte em mero acessório ou “ilustração” das aulas e também deve historicizá-la e investigar a sua relevância no contexto em que foi produzida, haja vista que livros e periódicos nos séculos XVIII e XIX, a título de exemplo, eram indispensáveis para a transmissão de saberes. Entretanto, no decorrer do século XX e início do XXI, diante da invenção do rádio, da televisão e, mais recentemente, do uso de computadores, celulares e da internet, o emprego e a relevância desses produtos específicos da modernidade, sobretudo, dos jornais impressos, foram reduzidos. Isso não quer dizer que não haja o consumo desse tipo de meio de comunicação, em formato impresso ou digital, mas tal uso fica restrito a camadas médias da sociedade que podem pagar pelo material, o que, em sua maioria, não condiz com a condição socioeconômica dos estudantes das escolas públicas.

De qualquer forma, a escolha do periódico tomado como fonte neste estudo não foi efetuada para tornar a aula de História mais atraente e interessante ou tentar fazer “do passado” uma realidade mais próxima dos estudantes através da fonte: um dos objetivos seria apresentar a “complexidade” do processo histórico, “não a facilitação” (Pereira; Seffner, 2008, p. 126).

O procedimento metodológico para analisarmos as fontes selecionadas deriva dos apontamentos elencados por Tania Regina de Luca em seu texto “A História dos, nos e por meio dos periódicos”, no qual a autora indica “uma listagem de procedimentos que vale como inspiração para que se dê o primeiro passo” na análise das fontes (De Luca, 2005, p. 142). Nessa perspectiva, a crítica documental orienta-se pelos componentes mais significativos que constituem a fonte pesquisada, como, por exemplo, o número de tiragens, os colaboradores envolvidos nas edições, o público-alvo, tipo de material impresso, entre outros aspectos. Ou seja, buscamos desenvolver uma análise que considere a maior quantidade e informações acerca da fonte consultada.

O *Correio Braziliense*²⁰ foi editado na Inglaterra por Hipólito José da Costa entre junho de 1808 e dezembro de 1822, com circulação mensal. Ao todo foram publicadas 175 edições, com uma média de 70 a 140 páginas por edição²¹. Cada número era organizado nas seguintes seções: “Política”, “Comércio e Artes” e “Miscelânea”. Interessa para este estudo especialmente a última seção, “Miscelânea”, sobretudo a subseção intitulada “Resumo das Notícias deste mês”, em que o editor analisava os acontecimentos políticos e redigia as suas impressões acerca dos eventos. Inclusive, por conta de tal característica, o *Correio* se inseria na tradição da imprensa do século XVIII, ao exercer o “jornalismo de opinião”, modalidade de escrita em que as edições manifestavam “inicialmente uma intenção pedagógica, com vistas a preparar seu público para a nova realidade política que se apresentava” (Lustosa, 2006, p. 262). Com um número elevado de páginas e textos, o periódico era editado com:

[...] cartas, publicações oficiais, artigos, proclamações, manifestos e comentários assinados por inúmeras personalidades, entre elas Napoleão Bonaparte e seu general Andoche Junot, aos quais Hipólito se opunha [...] Embora essas participações revelem o espírito democrático do jornal, não há dúvidas de que era essencialmente um jornal de autor. As proposições do jornalista eram as proposições do periódico. Não havia distinção (Fernandes, 2020, p. 93).

²⁰ Com relação à materialidade do impresso, Isabel Lustosa afirma que: “Eram impressos em formato in-8º, no tamanho tradicional dos livros, e vendidos nos mesmos lugares que estes. O jornal, tanto na forma quanto no conteúdo, não tinha o caráter leve e descartável que adquiriu depois. Eram comuns os anúncios de venda de coleções do *Correio Braziliense*” (Lustosa, 2006, p. 261).

²¹ A tiragem das edições do *Correio Braziliense* podia atingir a marca de 500 exemplares (Paula; Lima *apud* Fernandes, 2020, p. 93).

É interessante observar que o jornal de Hipólito da Costa defendia a monarquia e a manutenção da integridade do império português; entretanto, houve a proibição do periódico na América portuguesa em razão das críticas que este fazia ao governo joanino; mesmo assim, circulava “em abundância na própria Corte, em capitânias do Brasil, na Europa, nos Estados Unidos e também na América espanhola” (Pimenta, 2017, p. 43). E era lido por homens integrados à administração do “Estado e [...] por figuras de destaque da política hispânica, como Francisco de Miranda e muito provavelmente Simón Bolívar” (Pimenta, 2015, p. 59).

Consoante a essas considerações que caracterizam o *Correio*, torna-se pertinente delimitarmos o que era o *Braziliense* para o editor do jornal, ou a quais súditos do reino de Portugal se direcionava o periódico e quais as outras denominações correlatas utilizadas naquele período. Assim, em fevereiro de 1822, na seção “Reflexões sobre as novidades deste mês” o editor traz a seguinte observação:

Chamamos Braziliense, o natural do Brazil: Brasileiro, o português europeu ou o estrangeiro, que lá vai negociar ou estabelecer-se; seguindo o gênio da língua portuguesa, na qual a terminação *eiro* denota a ocupação; exemplo sapateiro o que faz sapato, ferreiro o que trabalha em ferro: cerieiro o que trabalha em cera: brasileiro, o que negocia em brasia ou gêneros do Brasil etc. Por outra parte o natural do Porto chama-se portuense, e não portueiro; o natural da Bahia bahiense e não bahieiro. A terminação em uso também serviria para isto; como por exemplo, de Pernambuco pernambucano: e assim poderíamos dizer Braziliano; mas por via de distinção, desde que começamos a escrever este periódico limitamos o derivado Braziliano, para os indígenas do país, usando o outo Braziliense, para os estrangeiros e seus descendentes ali nascidos ou estabelecidos; e atuais possuidores do país (CB, 1822, v. 29, n. 165, p. 165).

Conforme se observou anteriormente, a Península Ibérica atravessava, no início do século XIX, um período de intensa instabilidade, isso porque o exército francês havia ocupado Portugal com a ajuda de tropas espanholas e, em seguida, ocupado Pamplona e Barcelona na Espanha, desfazendo o Tratado de Fontainebleau. Logo, as consequências para as coroas ibéricas foram distintas: por um lado, a acefalia do reino²² e a derrocada da autoridade monárquica da Espanha; do outro, a preservação da autoridade real para a Coroa portuguesa quando, no início de 1808, instalou-se no Brasil.

Além da crise política de origem comum, provocada pela invasão e ocupação francesa das metrópoles ibéricas, havia também outro fator que as aproximava: a relação de parentesco

²² O poder monárquico espanhol, já desgastado, declinou quando “Napoleão reuniu a família real espanhola em Baiona [França], forçou a abdicação de Carlos IV e, logo em seguida, de seu filho Fernando VII, coroando seu irmão José Bonaparte, o que despertou enorme resistência popular e militar por todo o país” (Pimenta, 2022, p. 54).

entre as coroas, pois Carlota Joaquina, esposa do príncipe regente D. João, era filha de Carlos IV e irmã mais velha de Fernando VII.

Após o impedimento do irmão, Carlota Joaquina idealizou um projeto de domínio imperial luso dos vice-reinos espanhóis, que ficou conhecido como o Carlotismo²³. Em linhas gerais, propunha-se às autoridades espanholas da América e às autoridades peninsulares o reconhecimento da princesa do Brasil como a legítima sucessora de Fernando VII. E através de um manifesto redigido em agosto de 1808, esse projeto de política externa chegou às “Filipinas, Nova Espanha, Cuba, Guatemala, Nova Granada, Venezuela, Peru, Quito, Chile e Rio da Prata”, sendo o Vice-Reino do Rio da Prata, graças à intensa atividade comercial com a América portuguesa, a região mais favorável ao Carlotismo (Pimenta, 2005, p. 6).

A esse respeito, João Paulo Garrido Pimenta assinala que, com a abertura dos portos de Buenos Aires e Montevideú ao comércio estrangeiro em 2 de novembro de 1809, houve maior integração comercial na região, e mesmo com as taxas de importação e exportação oscilando mediante a conjuntura, o fluxo mercantil luso e hispano-americano no Rio da Prata tornou-se bastante expressivo. O que podemos observar na seguinte passagem:

[...] Para os portos de Buenos Aires e Montevideú convergiam escravos, mercadorias e embarcações – portuguesas ou não – procedentes do Rio Grande, Santa Catarina, Santos, Parati, Rio de Janeiro, Bahia e Recife (porto este que também concentrava a movimentação de produtos do Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba); em suma: de praticamente todos os importantes portos da costa luso-americana afluíam para o Rio da Prata algodão, açúcar, café, aguardente, madeira, tabaco, índigo, erva-mate e arroz, além de ouro contrabandeado em Minas Gerais; este, aliás, cada vez mais escasso desde 1808, em razão da instalação da Corte no Rio de Janeiro. Na outra mão, as capitanias do Rio de Janeiro e de São Paulo recebiam carne, couro, farinha de trigo e animais provenientes de Buenos Aires e Montevideú, assim como peles que, em embarcações que costumavam tocar nos portos de Rio Grande e da costa de Santa Catarina, também eram remetidas à Bahia. Mercadorias da campanha de Montevideú chegavam também ao porto de Natal. Esses fluxos aumentaram com a ordem de Rodrigo de Souza Coutinho para abertura de novos caminhos terrestre entre regiões interioranas e portos costeiros: a ligação terrestre entre São Paulo e Rio Grande tinha em vista suprir a falta de alimentos ocasionada pelo grande aumento populacional da nova Corte; do Pará e Maranhão, torna-se mais fácil atingir o Rio de Janeiro e São Paulo, logo Rio Grande e também Montevideú (Pimenta, 2015, p. 51-52).

Havia, portanto, intensa articulação comercial entre a Coroa portuguesa, suas colônias, e o Vice-Reino do Rio da Prata. Esse fluxo mercantil possibilitava, além de trocas culturais entre os povos da região, a circulação de notícias, boatos e informações sobre o contexto político ibero-americano e europeu (Pimenta, 2005, p. 08). É curioso que o *Correio Braziliense*,

²³ Por meio de um manifesto publicado em 19 de agosto de 1808, Carlota Joaquina oficializou seu projeto de política externa e como “princesa do Brasil, esposa de D. João e irmã mais velha do rei da Espanha, Fernando VII, clamava publicamente pela soberania e integridade da monarquia borbônica, para que se dirigia a todas as autoridades vice-reinóis e aos súditos do Império espanhol. Em termos de início vagos, pretendia ser reconhecida como legítima sucessora do monarca impedido” (Pimenta, 2015, p. 72).

em junho de 1808, no texto “Pensamentos vagos sobre novo Império do Brasil”, ao analisar a ocupação francesa da Espanha, apresentou um comentário que reforçava o Carlotismo, antes mesmo que essa ideia circulasse formalmente através do manifesto de agosto de 1808:

[...] não hesito em declarar a minha opinião de que, o Príncipe do Brasil, que, por parte de Sua Mulher, é o único herdeiro legítimo da Monarquia Espanhola, deve apossar-se de tudo o que lhe ficar ao capto; antes que o inimigo comum tome medidas convenientes, para se afirmar por tal maneira, no trono de Espanha, que até as Colônias lhe não escapem²⁴ (CB²⁵, 1808, v. 1, n. 1, p. 63).

Como se pode notar, apesar do protagonismo não estar centrado em Carlota Joaquina, mas sim em D. João, o sentido mais amplo do Carlotismo se expressava nesse fragmento. Meses depois, a política externa joanina, pelo menos do ponto de vista da intencionalidade, se inclinaria nessa direção. Isso em função da atuação do ministro Rodrigo de Souza Coutinho, que orientava D. João a executar uma política externa voltada para a América espanhola, visto que, o ministro queria evitar que as colônias vizinhas fossem incorporadas pelos franceses, o que, segundo Coutinho, resultaria em prejuízos incalculáveis (Pimenta, 2012, p. 41). Como se indicará, essa política externa conduzida pelo Conde de Linhares será bastante questionada pelo *Correio Braziliense*.

No mesmo texto, o jornal, que tinha como propósito preservar o império português, desaconselharia uma eventual expansão territorial da monarquia bragantina, já que uma ação dessa natureza traria desordem às próprias províncias da América portuguesa, assim, ele afirmaria que “É evidente, que se o Governo do Brasil intentasse agora a total conquista de todas as Colônias Espanholas, ainda quando tivesse meios de o fazer, seria expor-se a lançar no esquecimento a administração interior dos seus Estados do Brasil, que são tão susceptíveis de melhoramento” (CB, 1808, v. 1, n. 1, p. 64).

Enquanto veículo de um pensamento político reformista, o jornal utilizará, em muitos textos, o termo “melhoramentos”, referindo-se ao que devia ser feito, do ponto de vista administrativo, na Corte do Rio de Janeiro em relação à América portuguesa.

De todo modo, em 1808, com a Espanha ocupada, as forças políticas em oposição à França formaram diversas juntas de governo²⁶ leais a Fernando VII e, posteriormente, essa experiência de representação política seria reproduzida nas colônias espanholas. Ainda assim,

²⁴ O jornal está escrito conforme a língua portuguesa do período, porém, para melhor compreensão, será citado conforme uma atualização da redação de acordo com a língua portuguesa atual, atualização de responsabilidade do autor deste estudo.

²⁵ Nas referências ao jornal, até aqui e a partir daqui, será utilizada a sigla CB para se referir ao *Correio Braziliense*.

²⁶ No início de junho de 1808, eram treze as juntas de governo espalhadas pelo território espanhol (Pimenta, 2005, p. 4).

em setembro, visando organizar a resistência, os insurgentes criaram o governo nacional, a Junta Central de Aranjuez, a qual seria transferida a Sevilha, e depois a Cádiz; ao todo, a Junta Central governaria por dezessete meses (Pimenta, 2005, p. 05). Passado esse período, em janeiro de 1810, os franceses avançaram sobre o Sul da Espanha, tomaram Sevilha e dissolveram a Junta Central²⁷, e, em seu lugar, foi fundado, em Cádiz, o Conselho de Regência, entidade que também defendia o poder legítimo de Fernando VII em governar a Espanha. Porém, mais enfraquecido do que as Juntas ou a Junta Central, esse novo poder tornar-se-ia, nas colônias ibéricas, “o fator precipitador da abertura do processo revolucionário na América” (Pimenta, 2015, p. 156).

Como consequência do aprofundamento da crise política desencadeada pela ocupação francesa de Andaluzia, conforme as notícias chegavam nas colônias e semelhante ao que ocorreu na Espanha em 1808, as elites locais formaram as suas juntas governativas. A começar por “Caracas, em 19 de abril, Buenos Aires, em 25 de maio, Bogotá, em 20 de julho, e Santiago, em 18 de setembro”, além de movimentos em Quito e Nova Espanha, essas transformações inquietavam a Corte portuguesa, que identificava nesse movimento generalizado “o início de uma trajetória indubitavelmente independentista” (Pimenta, 2012, p. 44).

De qualquer forma, pode-se considerar que foi na Capitania-geral da Venezuela que o processo de independência se iniciou na América espanhola. Em 19 de abril de 1810, o capitão-general Vicente Emparan foi deposto, e, em seguida, a elite *criolla* formou a Junta de Caracas, que se contrapunha ao Conselho de Regência, mas, inicialmente, era fiel à Fernando VII. O *Correio Braziliense*, no número 26, descreveu o episódio do seguinte modo:

Cansados os Caraquenhos de sofrer uma longa série de despotismos de seus Governadores, que se agravavam cada dia mais pela fraqueza, e inépcia, do Governo da Metrópole, determinaram escolher, e constituir, uma forma de Governo, que melhor conviesse para procurar a felicidade comum. Em consequência, no dia 13 de maio, se ajuntou o povo na casa da Cidade, e ali fizeram com que o Governador, Emparan, a quem todas as notícias representam como um intolerável déspota, depusesse o seu cargo, para obviar maiores violências. Fez-se isto com tumulto do povo é verdade; porque não havendo remédio legal, para a opressão que sofriam, não restava outro meio se não o da força, mas não houve efusão de sangue. [...] e o Governador cedeu, dando lugar a que se estabeleceu um Governo do povo, provisional até que, ajuntando-se os deputados das diferentes províncias, possam deliberar em uma forma mais conveniente de Governo, de maneira que Fernando VII, voltando e tomando posse de seu legítimo Poder, constitua para os Americanos leis, que os protejam contra os abusos das pessoas em autoridade (CB, 1810, v. 5, n. 26, p. 118-119).

²⁷ A Junta Central peninsular estabelecida em Sevilha começou a organizar, no início de 1809, eleições para que representantes políticos tanto da Espanha quanto dos vice-reinos e capitanias da América participassem de uma assembleia geral na península. Porém, com a invasão francesa de Andaluzia e Sevilha, a assembleia que integraria todos os territórios espanhóis não pode acontecer (Pimenta, 2015, p. 87).

O jornal introduz em sua análise a percepção de que a Revolução de Caracas que depôs o governador – naquele momento era uma reforma –, ocorreu em função dos despotismos e abusos praticados pelas autoridades peninsulares na colônia, somados à incompetência da metrópole. Além disso, segundo o *Correio Braziliense*, a deposição de Emparan e a formação de um governo provisório objetivava reformar as relações entre colônia e metrópole, com a Espanha oferecendo uma administração baseada nas leis e na justiça para os súditos da Venezuela. No mesmo texto é mencionada uma missão diplomática em Londres, tendo à frente Simón Bolívar e Luiz Lopes Mendes (ex-prefeito de Caracas), em que os líderes buscavam o reconhecimento internacional e o apoio da Grã-Bretanha.

Nessa Venezuela convulsionada, ao invés de manter a fidelidade a Fernando VII, a tensão social escalará “em direção a uma ruptura formal com a metrópole” (Pimenta, 2015, p. 98). Assim, através da atuação de Francisco de Miranda²⁸ e outros líderes, em março de 1811, um congresso composto pela elite *criolla* foi criado e, em 5 de julho, foi proclamada a independência. Porém, essa primeira experiência independentista na Venezuela não se sustentou por muito tempo, isso porque houve uma intensa mobilização das forças realistas contra os rebeldes, sobretudo na província de Valência (Pimenta, 2015, p. 160).

De maneira semelhante ao ocorrido em Caracas, as notícias da dissolução da Junta Central e da criação do Conselho de Regência na Espanha também provocaram reações em Buenos Aires. Logo, em 25 de maio de 1810, formou-se a Junta de Governo, que não reconhecia a autoridade do vice-rei Hidalgo de Cisneros e do Conselho de Regência; no entanto, manifestava fidelidade a Fernando VII (Pimenta, 2015, p. 99). Na publicação de número 27, o *Correio Braziliense* escreveu sobre Buenos Aires:

Havíamos anunciado no nosso n° passado a revolução de Caracas, e neste noticiamos a do Rio da Prata, executada justamente no mesmo sentido; e seguindo naturalmente os mesmos passos. Nós julgamos, que as cartas do General Miranda, dirigidas a várias partes da América Espanhola, e que publicamos neste n° p. 204 em diante; darão a chave para explicar a semelhança de procedimentos, nestes dois remotos pontos da América, e que não tinham comunicação entre si. Nós demos a entender, por várias vezes, no nosso periódico, que sabíamos da tendência progressiva do espírito de independência na América [...] (CB, 1810, v. 5, n. 27, p. 238-239).

As cartas de Miranda mencionadas na passagem aparecem no periódico como “Cartas do General Miranda, dirigidas de Londres a várias províncias da América Espanhola, relativas à atual revolução Americana”, e são cartas redigidas no decorrer de 1808, nas quais há análise

²⁸ Francisco de Miranda foi um venezuelano que morou anos na Europa e nos Estados Unidos e retornou ao seu país no fim de 1810 para participar dos processos políticos em curso: “Miranda seria a figura-chave da “Primeira República” venezuelana de 1811 e 1812” (Pimenta, 2015, p. 159).

do contexto político peninsular e da América ibérica; na carta de setembro, por exemplo, ele afirmava que “As últimas notícias vindas de Espanha e Portugal, indicam suficientemente, [...] que o continente Colombiano não pode já ser governado pela Europa; cujo sistema político, moral e civil, é inteiramente diverso, e talvez incompatível com o nosso descanso e felicidade na América” (CB, 1810, v. 5, n. 27, p. 207). Percebe-se que, em 1808, Miranda reconhecia a dimensão ampla da crise ao se referir às notícias de Espanha e de Portugal e à dificuldade dos dois países de governar suas respectivas colônias; com isso, ele presumia a ruptura colonial.

Comentando o fragmento acima do *Correio Braziliense*, Hipólito da Costa constatou a “tendência progressiva do espírito de independência na América”, que, uma vez vitorioso na Venezuela e Buenos Aires, de acordo com o seu ponto de vista, se estenderia às outras regiões. No número 28, o periódico discorreu sobre os motivos que levaram à deterioração dos vínculos entre a Espanha e suas colônias:

A impossibilidade de governar bem províncias tão distantes, e tão extensas, como são as da América do Sul, relativamente à Metrópole na Europa, é uma verdade que tem sido reconhecida em todos os tempos: olhando para o péssimo sistema de Governo que a Espanha adoptou para as suas colônias, que não era nem mais nem menos do que um despotismo militar; a admiração é que as ligações entre a Metrópole, e as colônias, pudessem existir até agora (CB, 1810, v. 5, n. 28, p. 352-353).

Essa crítica ao modelo de gestão imposto aos súditos foi frequente nas edições do jornal e foi usada como alerta às autoridades do governo bragantino. Dessa forma, o *Correio Braziliense* também reprovou a má administração portuguesa no Brasil e o tratamento excludente que os naturais recebiam em Portugal, bem como a continuidade dessa exclusão após a Corte se instalar no Rio, já que os cargos importantes de gestão do Estado não eram ocupados por nativos, mas sim por estrangeiros, neste caso os portugueses.

Nem um só dos compatriotas do Brasil tem sido promovido ao Conselho de Estado do país [...] poderiam ter nomeado um dos seus naturais para o Conselho, escolhendo algum adulator, e parasita, de que o Brasil abunda tanto como qualquer outro país do Mundo; [...] e qualquer que seja a opinião dos Europeus sobre a falta de talento, e de energia dos naturais do país, todos devem confessar, que os Brasileiros não são cegos; e basta ter vista para conhecer a injustiça deste proceder; principalmente observando as circunstâncias atuais, entre a Espanha e suas colônias (CB, 1810, v. 5, n. 27, p. 367).

Tal observação de Hipólito José da Costa, apesar do tom ácido e panfletário, se aproxima do que Pierre Chaunu identificou, na América hispânica, como sendo um fator de descontentamento da elite *criolla*, que, uma vez apartada dos cargos administrativos e clericais nas colônias, questionaria seus vínculos com a metrópole. Costa chama a atenção dos seus

leitores²⁹, sobretudo dos governantes portugueses que liam seu jornal, que esta conduta poderia trazer problemas para as elites naturais do Brasil, tal como ocorria com a coroa Espanhola e seus domínios.

No ano de 1811, um conflito envolvendo províncias do Vice-Reino do Rio do Prata atingiria a Corte portuguesa do Rio de Janeiro, e, contrariando o que propunha o *Correio Braziliense* quanto à política externa joanina – para que esta não interferisse na América espanhola –, as forças em armas do império português intervieram no confronto. Nesse contexto, quando a Junta de Buenos Aires se formou, em 25 de maio de 1810, foi realizada uma missão diplomática requisitando o reconhecimento das demais províncias; entretanto, no mês de julho, Montevideú jurou fidelidade ao Conselho de Regência. Logo, entre fevereiro e outubro de 1811, ocorreu um conflito militar na região, sob o pretexto de pacificar o Vice-Reino do Rio do Prata, mas também de preservar o “princípio de legitimidade e legalidade dinástica no continente” de ambos os impérios, a Corte portuguesa interveio no conflito a favor da realista Montevideú (Pimenta, 2015, p. 136).

Assim, por ordem do ministro da Guerra e dos Negócios Estrangeiros, Rodrigo de Souza Coutinho, o capitão-general do Rio Grande de São Pedro, Diogo de Souza, liderou um exército que ocupou a banda oriental em agosto de 1811 (Pimenta, 2015, p. 138). O *Correio Braziliense* criticou a ação e mencionou o potencial desestabilizador que a invasão representava para a América portuguesa:

O Conde de Linhares [Rodrigo de Souza Coutinho] nos concederá, que é provável; ou ao menos que é possível; que a província de Buenos Aires se declare independente, como fez Caracas, e nesse caso é muito natural que estabeleça um Governo Livre, e basta esta palavra para que o Governo do Brasil não deseje intrrometer-se com ela. Na hipótese figurada, os Governos livres da América Espanhola desejarão estender os seus princípios aos vizinhos, logo a tranquilidade do Governo do Brasil pedia que se não dessem a estes novos governos revolucionários ocasião de espalharem os seus sistemas no Brasil. Esta invasão agora oferece essa ocasião, porque as tropas Hispano-Americanas começarão por querer recuperar estes territórios invadidos [...], e se o Conde de Linhares viver, verá as consequências, funestas para o seu Governo, que a sua precipitação trouxe consigo (CB, 1811, v. 7, n. 43, p. 767-768).

A crítica, embora se refira ao conde de Linhares, pretendia atingir a todos os administradores da Corte do Rio de Janeiro. Rodrigo de Souza Coutinho estava em evidência, pois foi o responsável por permitir a ocupação da banda oriental pelas tropas portuguesas (Pimenta, 2015, p. 144). E havia um temor de que as ideias revolucionárias em ascensão

²⁹ Segundo João Paulo Garrido Pimenta, apesar da proibição imposta pelo governo joanino, “o *Correio* era muito lido no Brasil, consumido até mesmo pelos estadistas portugueses que não poderiam prescindir do seu riquíssimo manancial de informações, cada vez mais essencial como subsídio à gestão política em tempos de revolução” (Pimenta, 2015, p. 107).

pudessem chegar ao Brasil e subverter a América portuguesa. De qualquer forma, a política externa da Corte se inclinará para garantir a ordem imperial na América ibérica:

Em 1811, foram aventadas intervenções militares no Peru e no Chile, onde, em troca de compensações pecuniárias, tropas portuguesas poderiam oferecer suporte à luta dos grupos realistas que rejeitavam a autoridade pretendida pelas juntas de governo. No Paraguai, esse auxílio foi mais fortemente aventado (Pimenta, 2005, p. 9).

Havia, no quadro político e social hispânico, uma enorme abrangência espacial das transformações em curso. O movimento independentista avançava e, aos bons gestores da Corte portuguesa, tinha algo a lhes ensinar. Logo, o *Correio Braziliense*, como analista político de seu tempo, percebia as mudanças e advertia os estadistas que “A obra da revolução da América Espanhola vai progredindo, tanto ao norte como ao sul, debaixo dos mesmos princípios, e convém ao Governo do Brasil, não fechar os olhos ao que ali se passa” (CB, 1812, v. 8, n. 48, p. 674).

Na América espanhola, as revoluções se davam, conforme interpretação do *Correio Braziliense*, em virtude dos abusos de poder, do despotismo militar, da inépcia metropolitana e, assim sendo, a ruptura com a metrópole era a expressão de um movimento “natural” das colônias. O jornal aconselhava o governo joanino a evitar tais erros se quisesse sobreviver e manter a unidade do reino, bem como recomendava deixar os problemas da vizinhança e se concentrar na resolução dos seus, já que, na América convulsionada, quanto mais apartado dos impasses adjacentes, mais condições teria o império de se impor e se preservar, segundo a avaliação do periódico. E insistir numa política externa intervencionista podia “trazer ao Brasil os princípios revolucionários das Colônias Espanholas” (CB, 1812, v. 8, n. 47, p. 568).

No entanto, em meio a um contexto de incertezas quanto ao futuro da América ibérica, a política externa joanina intervencionista, ou pretendente a sê-la, não se explicava pela mera ambição de ampliar seus territórios e zonas de interferência:

[...] ao pôr em xeque a monarquia hispânica, o cenário da América espanhola parecia contestar frontalmente os próprios *fundamentos* da ordem sobre a qual aquela monarquia se erguia. De outra parte, era em busca do reforço desses mesmos fundamentos que a Corte portuguesa formulava toda a sua política [...] (Pimenta, 2015, p. 187).

Isto é, tratava-se de intervir para assegurar a ordem monárquica em todo o continente. Em abril de 1814, terminava a guerra luso-francesa em Portugal e, com isso, as forças políticas internas passaram a pressionar para que D. João e a família real retornassem à Europa (Pimenta, 2015, p. 190). Porém, observando toda a instabilidade que acometia as colônias espanholas e que poderia se reproduzir na América portuguesa mediante a ausência de um elemento de

coesão política que se expressava na presença da Corte portuguesa instalada no Rio de Janeiro, o retorno da família real era arriscado e foi postergado por sete anos, quando a revolução liberal do Porto “exigiu a volta imediata do rei a Portugal e a instauração de um processo constituinte” (Slemian, 2022, p. 52).

Ainda no começo de 1814, Fernando VII se preparava para assumir como líder do império espanhol; no entanto, as Cortes que resistiram a ocupação francesa em seu favor haviam elaborado, em 1812, a chamada Constituição de Cádiz, e condicionaram o retorno do monarca espanhol à aceitação de uma monarquia de bases constitucionais. Porém, a resposta veio através de um golpe de Estado, e a tomada do poder por Fernando VII impôs a seus súditos uma monarquia de feição absolutista (Pimenta, 2015, p. 188).

Uma vez empossado, Fernando VII reafirmou a autoridade monárquica na América espanhola, o que beneficiava a Coroa portuguesa que temia a propagação das ideias revolucionárias e dos exemplos “negativos” de ruptura que se desenvolviam nos países vizinhos. Pois, nesse mesmo período, nos círculos sociais luso-americanos, predominava – ainda que não fosse a única – “a imagem da América espanhola como palco de afrontas ao poder monárquico espanhol, de sangrentas e destrutivas guerras civis, e de anarquia [...]” (Pimenta, 2017, p. 47).

A restauração do poder das metrópoles na América ibérica avançou em 1815, e na América espanhola, o general Pablo Morillo, incumbido de “pacificar” as insurgentes colônias hispânicas, liderou uma armada com “sessenta navios e 14 mil soldados” em direção a Venezuela (Arana, 2015, p. 182). Tudo isso se inseria num plano de “reconquista da América espanhola”, levado adiante por Fernando VII desde seu retorno ao trono, e essa ação criava “um clima favorável ao tradicionalismo político” (Pimenta, 2017, p. 134), o que certamente beneficiaria o governo joanino.

Concomitante a esses eventos, com a derrota de Napoleão Bonaparte, ocorreu na Europa o Congresso de Viena, uma reunião com representantes de vários países europeus que pretendiam restaurar a ordem monárquica que havia se enfraquecido durante o expansionismo francês. Especula-se que, no encontro, um ministro da França, Charles Maurice de Talleyrand, em conversa com representantes portugueses presentes no Congresso, sugeriu-lhes elevar o Brasil a condição de Reino Unido a Portugal, observando que, em face da “situação revolucionária da América espanhola, conviria ao governo português afastar os riscos de que o Brasil seguisse o mesmo curso” (Pimenta, 2022, p. 68).

Desse modo, à medida que a situação revolucionária dos países vizinhos impunha à Coroa portuguesa uma demanda para se fortalecer, o retorno de Fernando VII à frente de uma

monarquia absolutista, o desembarque de Pablo Morillo na Venezuela e a intensificação das guerras contra as forças independentistas cancelaram uma investida realista na América portuguesa.

Por meio de uma carta de lei de 16 de dezembro de 1815, surgiria o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (Pimenta, 2015, p. 236). Em fevereiro de 1816, o *Correio Braziliense* noticiou o acontecimento, publicando a “Carta de Lei para o Reino do Brasil”, e, após o documento oficial emitido pela Corte portuguesa, há um texto celebrando como a medida conferia um novo estatuto político e jurídico ao Brasil. No texto também se lê que:

Se a mudança do nome, portanto, de Estado em Reino, tem alguma significação quanto ao Brasil, quer dizer; que aqueles países, até aqui considerados como mera colônia de Portugueses, tem crescido a tal ponto de importância e se acham agora situados em tais circunstâncias, pelos acontecimentos que tem sucedido, que já não lhes pode competir a denominação de colônia (CB, 1816, v. 16, n. 93, p. 187).

Para o periódico, o acontecimento político foi consequência de uma mudança de percepção, entre os portugueses, de que as colônias haviam adquirido maior importância perante a metrópole, e isso se explica parcialmente pela transferência e a instalação da Corte no Rio de Janeiro. Por outro lado, o trecho se refere aos “acontecimentos que tem sucedido”, assim o jornal parece compreender que essa mudança tem ligação com os eventos que causavam instabilidade política e ao mesmo tempo reação das autoridades realistas na América espanhola. Desse modo, em uma conjuntura tão dinâmica, a manutenção da condição colonial tornava-se uma via perigosa na relação entre a América portuguesa e o Reino de Portugal.

Se a medida foi encarada com entusiasmo pelo periódico e pelas elites que conviviam com a Corte no Rio de Janeiro, o mesmo não ocorreu com Portugal, pois houve um aprofundamento do “sentimento de orfandade dos portugueses” peninsulares mediante a percepção de um certo “rebaixamento político em relação ao Brasil, também visto como uma inversão de papéis entre metrópole e colônia” (Meirelles, 2022, p. 118). A partir de então começaram a se delinear contradições no interior do Reino Unido que opunham o “Estado imperial e a Corte portuguesa” (Pimenta, 2015, p. 234).

Em 1816, uma nova intervenção da Corte portuguesa na província Oriental ocorreria. Isso porque disputas econômicas relacionadas à produção agropecuária e o comércio de longa distância acabaram opondo Buenos Aires e José Artigas. Logo, diante da frágil condição da monarquia espanhola em restaurar a ordem monárquica, a Coroa portuguesa identificou nessa crise uma oportunidade para se expandir e se fortalecer. A oportunidade se converteu em ação quando, em 30 de março de 1816, a Divisão de Voluntários Reais, comandada pelo general Carlos Frederico Lecor, desembarcou no Rio de Janeiro com cerca de 4.929 homens. Em

seguida, esses portugueses marcharam para Santa Catarina e em 20 de janeiro de 1817, ocuparam Montevideú (Pimenta, 2005, p. 13). Os custos com a ocupação recaíram sobre outras regiões do Reino Unido, por exemplo, parte da produção de alimentos de Pernambuco era destinada a abastecer os exércitos portugueses estabelecidos no sul, o que gerava inflação e descontentamentos na província do nordeste (Pimenta, 2015, p. 268).

De qualquer forma, em 1817, o temor que acometia a monarquia bragantina materializou-se em Pernambuco. Durante março e maio daquele ano, um governo republicano³⁰ que contestava a autoridade de D. João eclodiu na capitania. Os revoltosos a fim de consolidar sua revolução tentaram rapidamente apoios internacionais nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Buenos Aires. Ao mesmo tempo, a Corte reagiu reprimindo duramente o movimento, levando o governo a intensificar o controle militar nas demais capitanias do Brasil (Pimenta, 2017, p. 50). O movimento, ao mesmo tempo que buscava apoio internacional tão necessário à sua sobrevivência, internamente se alastrava até a Paraíba, Rio Grande do Norte e parte do Ceará. E tentou ganhar apoio na Bahia enviando o padre Roma a capitania, porém, ele foi preso e executado a mando do governador local, o Conde dos Arcos (Villalta, 2022, p. 21).

A revolução pernambucana manifestava o alcance político e ideológico das experiências revolucionárias que marcaram o período moderno, assim, “os exemplos norte-americano, francês, haitiano e hispano-americano integram um mesmo universo referencial” (Pimenta, 2015, p. 277).

O primeiro texto a respeito da revolução pernambucana tem como título “Revolução no Brasil” e aparece no número 108, dois meses após o início do movimento deflagrado em 6 de março de 1817. Neste texto, o episódio é descrito do seguinte modo: “Chegaram-nos do Brasil notícias que não eram de todo inesperadas. Acaba o povo de fazer ali um levantamento, subvertendo o Governo, declarando-se em República Federal independente” (CB, 1817, v. 18, n. 108, p. 554). Não há no restante do texto nenhuma palavra que se refere ao evento de forma pejorativa, a fim de desprestigiá-lo e condená-lo. Mas há passagens em que se reconhecia o evento de Pernambuco como a manifestação dos processos políticos em curso na América espanhola. Logo, utilizando uma metáfora, o jornal registrava que o povo do Brasil “já tinha

³⁰ Segundo João Paulo Pimenta a eclosão do movimento revolucionário em Pernambuco se deu pelo descontentamento com o governo central imperial que cobrava somas volumosas de impostos que eram drenadas aos cofres reais do Rio de Janeiro, além disso, dentre outras questões, havia a “taxa especial de iluminação, Recife pagava ao Rio de Janeiro em torno de 600 réis por escravo; segundo o francês Louis-François de Tollenare, que esteve os anos de 1816, 1817 e 1818, a soma mensal de todas as remessas alcançaria a pequena fortuna de 30 contos de réis, Pernambuco ademais contribuíram com a expedição de conquista de Caiena em 1809, e conhecida desde 1814 o expediente sempre muito impopular de recrutamentos forçados” (Pimenta, 2015, p. 269).

colhido a fâisca da tocha da liberdade que se havia acendido por seus vizinhos [...]” (CB, 1817, v. 18, n. 108, p. 555). Apesar do estado de sublevação nas colônias da América hispânica estar se desenvolvendo desde 1810, a “tocha da liberdade” mais recente à qual se refere o periódico foi acesa no Congresso de Tucumán, que, após meses discutindo formas de governo e questões relacionadas aos impostos, tornou em 9 de julho de 1816 as Províncias Unidas do Rio da Prata independentes da Espanha e de Fernando VII (Pimenta, 2015, p. 198).

Para Luiz Geraldo Santos da Silva, os processos políticos do Vice-reino do Rio da Prata e a declaração de independência das Províncias Unidas foram bastante relevantes para impulsionar o evento de Pernambuco, pois, segundo o autor, os acontecimentos, “[...] forneceram aos revolucionários de Pernambuco, graças à sua proximidade temporal, espacial e cultural, certas formas institucionais – como a junta de governo provisório – e uma noção [...] de federalismo” (Silva, 2006, p. 370).

De todo modo, com a independência das Províncias do Prata, temos um exemplo das determinações recíprocas dos processos políticos em curso na América ibérica. Nesse caso específico, a Corte portuguesa instalada no Rio de Janeiro também pautou as discussões políticas quanto à forma de governo a ser adotada na região do Prata. Nas palavras de João Paulo Garrido Pimenta (2015, p. 230):

As alternativas no tocante às formas de governo a serem consagradas pela revolução hispano-americana fizeram surgir, nas discussões do Congresso de Tucumán, a possibilidade efetiva da adoção de uma monarquia constitucional para as províncias do Prata envolvendo, de várias formas, a dinastia bragantina (um de seus propugnadores era, aliás, Manuel Belgrano). [...] uma sessão secreta do Congresso que contou com a participação ativa de Pueyrredón discutiu o envio de um novo representante ao Rio de Janeiro em missão reservada, aventando a possibilidade de se coroar no Prata um infante do Brasil ou qualquer outro estrangeiro – desde que não fosse espanhol – que poderia se casar com uma infanta do Brasil.

O *Correio Braziliense* informou os seus leitores do projeto monarquista sugerido por algumas das lideranças da independência do Prata, e essa discussão se estendeu até 1820, na edição de número 146, quando foi publicado o texto “Relações do Brasil com a América Espanhola”. Nesse texto foi registrado que “[...] há um poderoso partido nas Províncias do Prata que deseja estreitar suas ligações políticas com o Brasil. O plano ali proposto era o estabelecimento de uma monarquia e o casamento do monarca com uma Princesa do Brasil” (CB, 1820, v. 25, n. 143, p. 77).

É interessante destacar que as colônias espanholas do Prata não aderiram à República de imediato, houve discussões de outros projetos de governo, entre eles a monarquia, e, nesse caso, a família real bragantina foi considerada para integrá-la. Cabe perguntar se os

revolucionários de Pernambuco tiveram conhecimento de que em uma das suas referências, a independência das Províncias do Prata, havia, entre lideranças do movimento, indivíduos que se congoçavam com a monarquia e a Corte portuguesa do Rio de Janeiro.

De todo modo, o *Correio* também percebia a revolução pernambucana como influenciadora do que se desenvolvia na vizinhança, por exemplo: “[...] o Governo Português do Brasil pode se considerar como totalmente subvertido, ao ponto de não haver esforços que o possam restabelecer: e este acontecimento [a revolução pernambucana] terá uma poderosa influência nas operações futuras dos insurgentes Espanhóis” (CB, 1817, v. 18, n. 108, p. 555). Essa “poderosa influência” talvez se explique pelo fato de que, caso se consolidasse a experiência revolucionária pernambucana, as colônias espanholas teriam, na América portuguesa, um exemplo vitorioso de ruptura com a metrópole, cujo resultado era a formação de uma República ou Repúblicas emergidas das contradições do Reino Unido português com sede no Rio de Janeiro.

Na mesma edição, o *Correio* analisou os motivos que levaram à eclosão do movimento em Pernambuco, e afirmou que: “Quanto às causas do descontentamento do povo, os nossos leitores, que se lembrarem do que temos dito sobre a necessidade de mudar a administração do Brasil, não acharão dificuldade em explicar a origem da tremenda revolução que acaba de desenvolver-se em Pernambuco [...]” (CB, 1817, v. 18, n. 108, p. 556). O periódico utilizou o movimento para confirmar a hipótese de que a má administração da Corte portuguesa com relação às suas províncias, cedo ou tarde, resultaria em crises e revoluções. Segundo a avaliação do jornal, o modelo despótico que vinculava as colônias espanholas à sua metrópole foi o responsável por motivar os processos revolucionários na vizinhança. Assim, como os problemas que acometiam a América espanhola se assemelhavam aos do então Reino Unido português, e não foram resolvidos, as consequências vieram.

Certamente, o antigo sistema colonial e a forma como a metrópole administrava e explorava suas colônias eram fatores importantes para desencadear os movimentos independentistas. Porém, havia um dinâmico contexto de transformações políticas, inaugurado pela independência das Treze colônias britânicas, entre outras experiências revolucionárias, que serviram de base para fundamentar uma contestação revolucionária ao regime colonial.

Gradativamente, a abordagem do jornal tomaria outra direção em relação a Pernambuco. Assim, no volume 19, a posição do periódico tornou-se crítica. Para o jornal, o evento não servia mais para justificar as possíveis consequências negativas que a má gestão portuguesa ou a ausência de melhoramentos pudessem acarretar às províncias. A experiência pernambucana tornava-se um exemplo negativo e, quanto a isso, o periódico afirmava ser um “[...] absurdo de

quem supõe que as revoluções são o meio de melhorar a nação” (CB, 1817, v. 19, n. 110, p. 106). Uma posição que destoa dos textos iniciais nos quais se identificava o movimento como uma “tremenda revolução” em sentido positivo.

Em seguida, as críticas ao evento de Pernambuco se tornaram mais enfáticas, por exemplo: “[...] dissemos que esta revolução deve ser desastrosa; [...] a Nação tem de pagar mais tributos, para ressarcir as despesas necessariamente incorridas para suprimir a insurreição” (CB, 1817, v. 19, n. 110, p. 106). Depois se afirmaria que o movimento “[...] deve causar um espírito de suspeita da parte do Governo, que temerá toda e qualquer proposta de reforma como sintoma de revolução” (CB, 1817, v. 19, n. 110, p. 107). A Revolução Pernambucana tornar-se-ia, portanto, um exemplo do que não devia fazer o povo ao buscar os melhoramentos. Com isso, o jornal afirmava seu posicionamento monarquista e conservador, e, apesar de ter apoiado as revoluções em curso na América espanhola, quando Pernambuco experimentou algo parecido, o *Correio Braziliense* foi contrarrevolucionário. De todo modo, o movimento pernambucano, que havia atingido outras capitanias e que foi impactado de variadas maneiras pelas Revoluções estrangeiras, “trouxe para dentro do Reino Unido português a materialização dos espectros criados pela América espanhola” (Pimenta, 2017, p. 49).

Vale destacar que além da repressão usada para dismantelar o movimento e afastar a perigosa crise política que eclodiu em Pernambuco e disseminou-se por outras capitanias, a Corte portuguesa, visando “reiterar a fidelidade dinástica que unia o monarca aos seus súditos”, realizou um grande evento em 13 de maio de 1817: o casamento de D. Pedro e Leopoldina (Meirelles, 2022, p. 122).

Enquanto isso, a luta independentista avançava e se consolidava na América espanhola, e no Congresso de Angostura, realizado em 14 de dezembro de 1819, na Venezuela, Simón Bolívar fez um discurso sinalizando a importância de se unir a Venezuela a Nova Granada e, posteriormente, providenciar a incorporação de Quito para, desse modo, construir uma vasta nação americana. Após a votação da proposta, formalmente foi criada a República da Colômbia que ficou conhecida como Grã-Colômbia (Arana, 2013, p. 258). Ao mesmo tempo, parte da Venezuela³¹, inclusive Caracas, ainda estava ocupada pelos espanhóis e Quito também permanecia realista (Pimenta, 2015, p. 305).

³¹ A conquista do oeste venezuelano, onde se localiza Caracas, ocorreu através da Batalha de Carabobo, em junho de 1821, em que Simón Bolívar e outros importantes generais que o acompanhavam, como Páez, Mariño e Bermúdez, derrotaram os realistas e concluíram a incorporação da Venezuela à Grã-Colômbia (Arana, 2013, p. 277).

Na Espanha, em 1820, um novo exército foi organizado para combater as forças independentistas na América espanhola, as quais haviam avançado muito no subcontinente sul-americano. Porém, à medida que a expedição militar não se concretizava, grupos políticos liberais, opositores ao absolutismo borbônico, mobilizaram-se e impuseram a Constituição de Cádiz a Fernando VII, a mesma que ele havia rejeitado em 1814 (Pimenta, 2015, p. 356). O impacto desse episódio estendeu-se até Portugal, e em agosto de 1820, no Porto, um movimento que reuniu amplos setores sociais portugueses de pessoas descontentes com³² a política ordenada pela Corte portuguesa no Rio de Janeiro passou a exigir um novo governo e o retorno de D. João à Europa. O projeto político dos revoltosos em Portugal demandava uma monarquia constitucional (Slemian, 2022, p. 139).

Com relação ao retorno de D. João a Portugal, o *Correio Braziliense* publicou um texto em abril de 1820, portanto, antes da eclosão da Revolução do Porto, em que manifestava preocupação quanto ao retorno do rei a Europa, pois compreendia que uma ação dessa natureza poderia comprometer a segurança do Reino Unido português. Assim, o jornal afirmava que: “Temos sempre mantido a opinião de que El Rey não podia deixar o Brasil e vir para a Europa enquanto as colônias espanholas, em revolução, continuam sua guerra, incertas na forma de governo que adotarão e mais incertas ainda no sistema político que tem de seguir [...]” (CB, 1820, v. 24, n. 143, p. 416).

A compreensão de que os acontecimentos na América espanhola impactavam o Reino Unido e de que a ausência de D. João VI poderia desestabilizar as províncias portuguesas era indiscutível; ademais, havia a percepção por parte do jornal de que “a dissolução de um império tensionava a do outro” (Pimenta, 2015, p. 22). Em contrapartida, no fragmento, o periódico exagerava ao escrever sobre a “incerteza” quanto às formas de governo que as ex-colônias espanholas adotariam, pois, em dezembro de 1819, a República da Colômbia havia sido criada e o próprio periódico publicou um texto, intitulado “Lei fundamental da República da Colômbia” (CB, 1820, v. 24, n. 142, p. 206), veiculado na edição de março de 1820, em que mencionava o acontecimento. Logo, o argumento usado no fragmento supracitado quanto à “incerteza”, ao tratar a questão de modo genérico, era equivocado.

Todavia, essa impressão era menos problemática com relação ao que se desenvolvia nas antigas províncias do Rio do Prata, visto que a Constituição de 1819 de Buenos Aires foi

³² O descontentamento não se limitava ao sentimento de “orfandade” que se abateu sobre os portugueses peninsulares, mas também dizia respeito a uma grave crise econômica e de produção sobre Portugal, cuja origem remonta à abertura dos portos do Brasil em 1808. Anos depois, o consumo de cereais mediterrânicos traria prejuízos aos produtores locais. Isso aprofundava a crise financeira de Portugal e, além disso, o Estado já não dispunha de recursos para pagar os soldos militares (Pimenta, 2015, p. 358).

recusada pelas outras províncias em função de seu caráter excessivamente centralizador, elemento que desestabilizaria a região nos anos seguintes (Pimenta, 2015, p. 306).

De todo modo, um dos resultados da Revolução do Porto foi a convocação das Cortes Gerais, Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa que começou seus trabalhos em janeiro de 1821. No Brasil, houve a adesão³³ das províncias à Revolução do Porto, inclusive com a Corte do Rio de Janeiro apoiando o movimento. As províncias enviaram bancadas que as representam nas Cortes de Portugal (Pimenta, 2015, p. 318).

O movimento havia crescido e a adesão das províncias do Brasil acabou pressionando D. João a jurar a Constituição. Em 26 de abril de 1821, D. João VI embarcou para Lisboa e deixou D. Pedro como príncipe regente do Brasil, com plenos poderes para governar. Porém, as Cortes de Lisboa e a maior parte das províncias do Brasil rejeitaram a autoridade do regente, o que gerou insubordinação entre os alguns militares (Villalta, 2022, p. 23).

Conforme a discussão realizada no item “Características gerais da imprensa luso-brasileira no início do século XIX”, a partir de 1821, a imprensa no Brasil se expandiu e vários jornais puderam circular sem que a censura os impedisse. Além do mais, com a imprensa periódica em alta, muitas ideias políticas e diversos conceitos foram incorporados nos espaços públicos do Brasil. Assim: “O boom da imprensa na América portuguesa significou uma aceleração no movimento de gestação de críticas e de projetos de futuro, aprofundando a crise do Reino Unido português” (Pimenta, 2005, p. 16).

Portanto, o cenário político de independências se consolidava por toda a América espanhola. A esse respeito, João Paulo Pimenta sintetizou o panorama do seguinte modo:

Em 1821, essa realidade mostrava aos observadores portugueses que a ruptura com Madri era já um movimento irreversível. No Rio da Prata e no Chile, não havia indício algum de qualquer possibilidade de retorno à velha ordem; em Nova Granada, a construção de uma nova ordem seguia o curso seguro, reforçado pelo triunfo da revolução na Venezuela. No Peru, principal bastião realista continental, o vice-rei Joaquin de la Pezuela foi deposto em 29 de janeiro de 1821, Lima evacuada em 6 de julho e a independência proclamada vinte e dois dias depois, com a chefia do Executivo peruano confiada ao vitorioso general San Martín (3 de agosto). No México, o Plano de Iguala (24 de fevereiro de 1821) criou uma monarquia independente da Espanha, a ser governada temporariamente pela Constituição de Cádiz. A independência foi consolidada pelo Tratado de Córdoba, firmado em 24 de agosto entre o enviado espanhol Juan O’Donoju e o chefe militar local Agustín de Iturbide, alçado à chefia do Executivo. Na esteira da independência mexicana, seguiram-se as da Guatemala (15 de setembro), do Panamá (28 de novembro) e de Santo Domingo (1º de dezembro) (Pimenta, 2005, p. 16).

³³ A adesão das províncias ocorreu ao longo de 1821: com o Pará, em janeiro; Bahia e Rio de Janeiro, em fevereiro; Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo e Cisplatina, em março; Maranhão, Goiás e Rio Grande do Sul, em abril; Rio Grande Norte e Piauí, em maio; Alagoas, em junho; Espírito Santo e Mato Grosso, em julho; Ceará, em novembro; e a Paraíba em fevereiro de 1822 (Pimenta, 2015, p. 318).

Nesse cenário de rupturas e de processos próximos a esse estágio na América espanhola, os conflitos entre D. Pedro e as Cortes começaram a escalar por volta de setembro e outubro de 1821. As Cortes, ainda sem a presença de deputados³⁴ do Brasil, haviam aprovado alguns decretos que: exigiam o retorno de D. Pedro a Portugal; acabavam com os Tribunais criados no Rio de Janeiro em 1808; e organizavam governos ultramarinos subordinados a Lisboa. Tais medidas criaram descontentamentos nos círculos políticos luso-americanos, opondo os interesses do Brasil aos de Portugal (Pimenta, 2015, p. 402).

Em texto intitulado “Mudança no governo do Brasil”, publicado no número 167 de abril de 1822, o *Correio Braziliense* apresentou um longo comentário acerca dos embates entre as Cortes e D. Pedro, do qual selecionamos dois fragmentos.

Falamos do Príncipe Real, para quem os povos do Brasil devem olhar como anjo tutelar, que só com o seu nome os pode livrar de todos os incômodos e misérias das divisões intestinas, e quando não empecer de todos os males de disputas civis, minorar-lhe em grande parte os efeitos.
[...] Contudo, apesar das Cortes o abaterem, o Príncipe soube manter a sua dignidade e caráter, a ponto de olharem os povos para ele, como centro de sua união, e de lhe requererem, que os continuasse a governar, ainda depois das Cortes cassarem a sua autoridade Regente e ordenarem que se recolhesse a Lisboa (CB, 1822, v. 28, n. 167, p. 446-447).

O jornal representa D. Pedro como um elemento de coesão política e social, atribuindo-lhe uma propriedade sagrada, “anjo tutelar”. Sob a sua condução, na compreensão do periódico, o Brasil seria livrado da fragmentação territorial tal como ocorrera na América espanhola. E caso guerras civis se sucedessem numa eventual ruptura com Portugal, a sua presença diminuiria os impactos dos conflitos vindouros.

A construção da imagem de D. Pedro como o portador de um futuro estável para o Brasil representava uma aspiração do *Correio*, que temia uma ruptura sem a participação de um membro da monarquia portuguesa. Além disso, o jornal orientava a opinião pública a apoiar o príncipe como sua máxima liderança. É destacada certa valentia de D. Pedro por não se curvar às Cortes, no que ficou conhecido posteriormente na historiografia como o “Dia do Fico”, em 9 de janeiro de 1822, e por isso ele teria conquistado a simpatia e o apoio do povo.

De modo geral, tal narrativa serviu para ocultar da opinião pública o debate sobre a construção de uma República no Brasil, identificado pelo *Correio* ao interpretar os desfechos

³⁴ Os representantes das províncias começaram a se preparar para participar da Assembleia das Cortes de Lisboa, que elaboraria uma Constituição para o Reino Unido de Portugal. É importante destacar que, como não existia o Estado nacional brasileiro, os deputados no início do processo defendiam os interesses específicos das suas províncias, portanto, não havia uma pauta que os agrupava em defesa das demandas de um Brasil unificado. Todavia, os embates nas Cortes constituintes acabariam criando alguma unidade (Pimenta, 2022, p. 86).

políticos dos processos da vizinhança hispano-americana como desordem e anarquia. Além do mais, conferir poder divino ao herdeiro do trono português e representá-lo como a única entidade capaz de conduzir o reino do Brasil a um possível rompimento com a metrópole era uma forma de apelar à continuidade da monarquia como forma de governo.

Na América portuguesa, após o “Dia do Fico”, D. Pedro reorganizou seu ministério e expulsou as tropas de Jorge Avilez³⁵ do Rio de Janeiro. Ainda em fevereiro de 1822, convocou o Conselho de Procuradores das Províncias do Brasil destinado a analisar as decisões das Cortes quanto ao Brasil. Participaram do Conselho, entre outros, José Bonifácio e Joaquim Gonçalves Ledo. Para D. Pedro, ter no Conselho representantes de várias províncias era uma forma de legitimar seu poder e autoridade pessoal, tornando-o centro de unidade no Brasil e a força política que evitaria o esfacelamento territorial (Pimenta, 2022, p. 92).

Em 3 de junho de 1822, D. Pedro publicou a convocação de uma Assembleia Constituinte luso-brasileira, composta por deputados das províncias do Brasil. Essa iniciativa objetivava, num primeiro momento, complementar os trabalhos realizados pelas Cortes de Lisboa e não almejava o rompimento formal com Portugal. Todavia, a Assembleia aglutinou o apoio das elites provinciais em torno do príncipe regente e do projeto de independência que se organizaria a partir do centro-sul do Reino do Brasil (Brilhante, 2022, p. 164).

Outro evento relevante no mês de junho foi a criação, no Rio de Janeiro, da loja maçônica Grande Oriente Brasílico, tendo à frente José Bonifácio e outros políticos próximos ao príncipe regente. O interessante desse episódio foi o pseudônimo utilizado pelos membros, por exemplo, Diderot, Kant, Bolívar. D. Pedro seria incorporado à loja no mês de agosto, com o nome de Guatimozim (em nahuatl, Cuauhtémoc), supostamente a última grande liderança mexica morta pelos espanhóis (Pimenta, 2015, p. 444-445).

Em agosto foi redigido um manifesto – o texto seria publicado pelo *Correio* em outubro de 1822, com assinatura do príncipe regente³⁶ –, intitulado “Manifesto de S.A.R o Príncipe Regente Constitucional, e Defensor Perpetuo do Reino do Brasil aos povos deste Reino”, um manifesto bastante relevante para se perceber as tensões políticas do período.

Julguei então indigno de mim, e do grande Rei, de quem sou filho e delegado, o desprezar os votos de súditos tão fiéis, que sopeando talvez desejos e propensões republicanas, desprezaram exemplos fascinantes de alguns povos vizinhos, e depositaram em mim todas as suas esperanças, salvando deste modo a Realeza, neste

³⁵ Jorge Avilez comandava tropas no Rio de Janeiro e estava associado às Cortes portuguesas (Pimenta, 2022, p. 91).

³⁶ Segundo João Paulo Garrido Pimenta, foi Joaquim Gonçalves Ledo quem redigiu o manifesto. Ledo era membro do Conselho de Procuradores e editava o periódico *Revérbero Constitucional Fluminense* (Pimenta, 2015, p. 364).

grande Continente Americano e os reconhecidos direitos da Augusta Casa de Bragança (CB, 1822, v. 29, n. 173, p. 419).

No fragmento se exemplifica como as elites que conviviam com D. Pedro utilizaram a imprensa da época para edificar ideias do novo país que se construiria a partir de bases monárquicas. No texto se infere que os súditos contiveram seus desejos republicanos e “desprezaram exemplos fascinantes de alguns povos vizinhos” em nome da manutenção da realeza bragantina na América. Como se a forma de governo, Monarquia ou República, tivesse sido amplamente discutida na América portuguesa e se os súditos tivessem optado pela monarquia, algo que certamente não ocorreu. Em seguida, no texto sentencia-se que:

Exigia, pois, este Reino que já me tinha declarado seu Defensor Perpétuo, que eu provesse do modo mais enérgico e pronto a sua segurança, honra e prosperidade. Se eu fraqueasse a minha resolução, atraíçoava por um lado minhas sagradas promessas e por outro quem poderia sobrestar os males da anarquia, desmembração das províncias e os furores da democracia? (CB, 1822, v. 29, n. 173, p. 420).

As elites dirigentes estavam convencidas de que a única alternativa para se evitar a fragmentação e a “anarquia” era apoiar D. Pedro e a Constituição. A forma como Pedro era representado pelos agentes públicos e por aqueles que pautavam os debates políticos no Reino do Brasil era similar, pois no manifesto atribuído a Joaquim Gonçalves Ledo o príncipe regente é o “Defensor Perpétuo” e para Hipólito da Costa, Pedro seria o “anjo tutelar”.

De todo modo, os envolvidos naquilo que se converteria no processo de independência estavam informados sobre as experiências em curso na América espanhola e deduziram que a ausência de um poder político elevado e aglutinador seria uma explicação para o permanente estado de guerra e de fragmentação das antigas colônias espanholas (Brilhante, 2022, p, 164). Nesse sentido, a exaltação da figura de Pedro e da monarquia foi uma resposta política que os atores sociais participantes do processo encontraram para impedir o que, nos seus temores, poderia ocorrer, uma guerra civil prolongada e divisões territoriais do Reino do Brasil.

No manifesto, é forte o apelo às províncias para que estas se unam e apoiem Pedro na disputa contra as Cortes.

Ilustres Baianos, porção generosa e malfadada do Brasil

[...]

Valentes Mineiros, intrépidos Pernambucanos defensores da liberdade Brasílica, voai em socorro dos vossos vizinhos irmãos: não é a causa de uma província, é a causa do Brasil que se defende na Primogênita de Cabral.

[...]

Habitantes do Ceará, do Maranhão, do riquíssimo Pará, vós todos das belas e amenas províncias do Norte, vinde exarar e assinar o ato da nossa emancipação, para figurarmos (é tempo) diretamente na grande associação política: Brasileiros em geral,

amigos, reunamo-nos, sou vosso compatriota, sou vosso defensor, encaremos como único prêmio de nossos suores, a honra, a prosperidade do Brasil. Marchando por esta estrada ver-me-eis sempre a vossa frente, e no lugar do maior perigo. A minha felicidade (convençei-vos) existe na vossa felicidade: é minha glória reger um povo brioso e livre. Dai-me o exemplo das vossas virtudes e da vossa união. Serei digno de vós. Palácio do Rio de Janeiro, em primeiro de agosto de 1822 (CB, 1822, v. 29, n. 173, p. 426-427).

Constata-se o uso de expressões como “ilustres baianos”, “valentes mineiros”, “intrépidos pernambucanos”, além de “habitantes do Ceará, do Maranhão, do riquíssimo Pará”, para se referir aos que viviam nas várias províncias. A convocação, mencionando todas essas regiões, sinalizava o descompasso entre elas, já que não havia alinhamento automático com o príncipe regente, portanto, esse apoio precisava ser construído. Outra questão a ser ressaltada é que, se em fevereiro de 1822, segundo a definição do *Correio Braziliense*, o termo brasileiro significava “o português europeu ou o estrangeiro, que lá vai negociar ou estabelecer-se; [...] brasileiro, o que negocia em brasia ou gêneros do Brasil etc.” (CB, 1822, v. 29, n. 165, p. 165), em agosto de 1822, a palavra aparecia com outro sentido, isso porque as tensões entre os dois polos em disputa, as Cortes e D. Pedro, politizavam o conceito, tornando-o expressão de uma unidade que deveria emergir para se opor às Cortes.

Depois de inúmeros embates, relativos às exigências para que D. Pedro retornasse a Lisboa, ao Dia do Fico, à expulsão das tropas de Jorge Avilez do Rio de Janeiro, à convocação da Assembleia Constituinte, à criação da loja maçônica e à publicação do manifesto de agosto, em 7 de setembro de 1822, D. Pedro declarou o Brasil independente de Portugal. Tal data só foi consagrada posteriormente (Pimenta, 2015, p. 456), afinal, a coroação de D. Pedro como imperador, em 12 de outubro de 1822, teve uma repercussão muito maior no curso dos acontecimentos. O próprio *Correio Braziliense* publicou um texto na edição final do periódico, intitulado “Ata da aclamação do Senhor Dom Pedro Primeiro, Imperador Constitucional do Brasil e seu Defensor Perpétuo”, no qual, logo no primeiro parágrafo, lê-se o seguinte: “No fausto dia doze do mês de outubro de mil oitocentos e vinte e dois, Primeiro da Independência do Brasil” (CB, 1822, v. 29, n. 175, p. 577). Ou seja, o 7 de setembro nem mesmo foi mencionado na ata da aclamação.

Com exceção de algumas regiões e de alguns focos de resistência realista, em 1822, a porção espanhola e a porção portuguesa da América estavam livres, ao menos formalmente, do domínio das respectivas metrópoles. As independências que ocorreram no primeiro quartel do século XIX evidenciaram a inserção das antigas colônias ibéricas no “espaço de experiência revolucionário moderno”, um tempo e um espaço marcados por transformações da produção e da reprodução da vida material, bem como pelo aumento da circulação de pessoas, de

mercadorias e de ideias e pela resignificação de conceitos. Como consequência das independências ibero-americanas, realidades distintas emergiram dos processos, visto que nas ex-colônias espanholas formaram-se várias repúblicas e nas ex-colônias portuguesas surgiu uma monarquia imperial. Dessa forma, as realidades locais impuseram aos homens e às mulheres soluções específicas para uma situação comum (Pimenta, 2017, p. 144). A partir de então, o desafio seria consolidar as independências no plano interno e externo, construir o Estado-nação e estabelecer, enfim, a soberania dos novos países.

4 PARTE III

Ensino de História e os usos do Objeto de Aprendizagem

4.1 APRESENTAÇÃO DA CONCEPÇÃO DO OA

O principal desafio para se concluir um mestrado profissional consiste em encontrar o melhor formato para comunicar a pesquisa aos/às estudantes da Educação básica em formato de Objeto de Aprendizagem. Nesse sentido, em nossa trajetória, concluímos que a melhor metodologia aplicada para a realização dessa etapa seria uma sequência didática, pois é estruturada tendo por alicerce temáticas, conceitos e fragmentos que serão problematizados sequencialmente, com linguagem direta e simples.

Conforme Antoni Zabala aponta, a sequência didática enquanto Objeto de Aprendizagem é relevante pois permite ao/à docente organizar “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...]” (Zabala, 1998, p. 18 *apud* Silva, 2020, p. 11). Assim, por meio da sequência didática, com um conjunto de aulas bem sistematizadas e encadeadas entre si, podemos construir momentos de aprendizagens significativas para os/as estudantes, com a utilização de “conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem” ou que “tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem” (Seffner, 2011, p. 1).

Nesse sentido, a sequência didática permite apresentar, aprofundar um tema e explorá-lo de forma mais proveitosa no decorrer das aulas nas quais sua aplicação estiver se realizando. Portanto, o/a docente que a utilizar terá uma ferramenta pedagógica atualizada, no caso específico deste estudo, para o ensino das independências ibero-americanas, e os/as estudantes terão acesso a conhecimentos que, por vezes, faltam nos manuais didáticos ou são tratados de forma apressada e compartimentada. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem encontra na sequência didática uma via possível e acessível para sua concretização.

4.2 TEMÁTICAS, CONCEITOS E DISCUSSÕES HISTORIOGRÁFICAS E TEÓRICO-METODOLÓGICAS MOBILIZADAS NO OA

Na sequência didática, o tema são as revoluções de independência ibero-americanas que ocorreram nos primeiros anos do século XIX. Objetivamos desenvolver uma sequência didática por meio da qual seja possível construir, em sala de aula, uma compreensão integrada e mais complexa desses processos, levando-se em consideração as trocas, circulações de ideias, os projetos políticos e as articulações que permearam tais processos revolucionários no início do século XIX. O foco não reside na discussão da Independência da colônia portuguesa, mas no

debate do processo que ocorreu a partir das Independências da América espanhola, o qual impactou a discussão política na América portuguesa e, de alguma maneira, criou condições para a elaboração de projetos emancipacionistas luso-americanos.

Para tanto, a sequência didática foi organizada em 5 aulas com duração de aproximada 100 minutos cada (ou seja, com 2 horas/aula dedicadas a cada aula/encontro), mas certamente sua execução dependerá de variados elementos, a começar pelo cronograma/planejamento do/da docente e da escola até elementos mais imprevisíveis, como o comportamento da turma, o nível de interesse e a relação com o/a docente. Tais aspectos são fundamentais na Educação básica e podem tanto acelerar quanto atrasar o andamento da aplicação do OA, portanto, não são elementos estáticos e precisam estar sujeitos a alterações.

De todo modo, na reflexão desenvolvida na Parte II deste trabalho, a discussão permite que a compreensão do processo de independência do Brasil seja articulada às independências hispano-americanas, e estas, por sua vez, ao contexto internacional que marcou o último quartel do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX. Nesse sentido, foram abordadas, em um primeiro momento algumas das revoluções modernas, mais especificamente a independência das Treze colônias continentais britânicas (1776), a Revolução Francesa (1789-1799) e a Revolução Haitiana (1791-1804). Feito isso, discutimos a formação do “espaço de experiência revolucionário moderno” (Pimenta, 2022, p. 33), expressão utilizada por João Paulo Garrido Pimenta a partir das reflexões de Reinhart Koselleck, e apresentada, sobretudo, na introdução de seu livro *A independência do Brasil e a experiência hispano-americana (1808-1822)* (Pimenta, 2015, p. 31).

Decidimos utilizar como fonte o jornal *Correio Braziliense*. O periódico foi apresentado, na sequência didática, por meio de uma ficha de descrição sumária, mas aspectos de sua história podem ser melhor conhecidos em textos utilizados para a interpretação. A escolha desse periódico se justifica, sobretudo, por conta de ter sido publicado entre 1808 e 1822, período fundamental que abarca parte considerável do processo de independências na América ibérica. A metodologia empregada para análise do periódico partiu dos apontamentos de Tania Regina de Luca em seu texto “A História dos, nos e por meio dos periódicos”, e, na perspectiva da autora, o/a pesquisador/a deve interpretar a maior quantidade de informações que possa ser encontrada acerca da fonte pesquisada (DE LUCA, 2005).

No Objeto de Aprendizagem, apresentamos, ao longo das aulas, fragmentos de textos do periódico por meio dos quais, consoante a historiografia consultada, buscamos oferecer aos/às estudantes o contato com conhecimentos que lhes permitam compreender os processos das independências ibero-americanas de forma integrada. Nesse sentido, levamos em

consideração aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais dos processos analisados, e alguns dos temas abordados foram: a expansão napoleônica e seus impactos na Península Ibérica e colônias; a elevação do Brasil a parte do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves; o contexto das independências na América espanhola; e a chamada independência do Brasil.

Neste estudo, destacamos a importância de discutir conceitos como o conceito de América, que, a partir das transformações políticas do início do século XIX, deixou de ser apenas uma expressão geográfica para se tornar uma expressão de mobilização política (Feres Júnior, 2008, p. 16), e o conceito de nacionalismo, que serviu ainda em certo momento para explicar os processos das independências ibero-americanas. Nessa perspectiva, problematizada neste estudo, as independências seriam o resultado de lutas nacionalistas que opunham às colônias às metrópoles. Algo que não existiu, uma vez que os Estado-Nação só passaram a existir após as independências (Pamplona; Mäder, 2007, p. 9).

Outra questão conceitual importante diz respeito à utilização, na sequência didática, do conceito de América ibérica e não do conceito de América Latina; a esse respeito, conforme aponta Valdir Donizete dos Santos Junior, “concebido em meados da década de 1850, o conceito de ‘América Latina’ foi sendo gestado ao menos desde os anos 1830 nas duas margens do Atlântico” (Santos Júnior, 2020, p. 380). Ou seja, o conceito de América Latina, bastante disputado e com várias interpretações historiográficas, sequer existia a noção de América Latina. Nessa mesma seara, Zermeño Padilha afirma que, com as independências ibero-americanas, “se inicia um processo de reelaboração conceitual da herança imperial no seio do vocabulário político e social” (Zermeño Padilla, 2008, p. 25). Portanto, as revoluções de independências na América ibérica produziram novos conceitos e/ou atribuíram novas camadas de sentido aos conceitos que existiam.

Também discutimos, por meio da mediação de Gouvêa (2011), o conceito de revolução a partir de François Furet e suas considerações quanto aos conceitos de *continuidade* e *ruptura*, dimensões de todo processo revolucionário. Mencionamos a apropriação dessas reflexões por François-Xavier Guerra para se pensar as independências ibero-americanas como revoluções (Gouvêa, 2011, p. 88). Desse modo, até mesmo a experiência do Brasil, embora tenha se alicerçado em continuidades inquestionáveis com a velha ordem, a saber, a monarquia e a escravidão, também provocou rupturas, como a possibilidade futura de criação do Estado-nacional soberano e de uma identidade nacional brasileiras. Discutimos também o suposto caráter pacífico da independência do Brasil, contraposto à violência revolucionária das experiências vizinhas, interpretação questionada por João Paulo Garrido Pimenta, pois, segundo ele, esta leitura foi forjada pelos próprios contemporâneos da independência do Brasil que

representaram o evento como não revolucionário (Pimenta, 2009, p. 58). Afinal, como provocou Anthony McFarlane (2006, p. 406), se isso aconteceu, ou seja, se houve um movimento marcadamente pacífico, por que após a independência houve conflitos armados, com número elevado de mortos, pela manutenção da independência do Brasil?

Para destacar um pouco mais a relevância da proposta de sequência didática, comentaremos a seguir alguns fragmentos de materiais didáticos nos quais se discute as independências na América ibérica, em geral, e a independência do Brasil, em particular. No contexto do Brasil, comentaremos algumas das continuidades, a monarquia e a escravidão, entre a ordem colonial e o Estado independente.

4.3 AS INDEPENDÊNCIAS IBERO-AMERICANAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Em alguns livros didáticos, conforme veremos a seguir, as revoluções de independência ibero-americanas aparecem como processos próximos no espaço e no tempo, porém, são apresentadas de forma desarticulada. Em tal abordagem, a historiografia dedicada a esses processos de forma integrada e que destaca o seu caráter revolucionário e transformador permanece ausente de alguns manuais didáticos que circulam na Educação básica. E isso parcialmente se explica graças à “cultura específica do espaço escolar”, bem como ao “descompasso e a distância existente entre a pesquisa e o ensino” (Pereira; Seffner, 2008, p. 118).

Nesse sentido, mesmo não sendo atribuição do ensino de História³⁷ na Educação básica apenas absorver e reproduzir as atuais discussões historiográficas que gravitam no ambiente acadêmico, a BNCC dispõe que docentes e estudantes devem exercer práticas que os/as tornem sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e, assim, “assumir[em] uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 401). Portanto, deve-se buscar o desenvolvimento de uma prática que mobilize na Educação básica,

³⁷ Conforme se constata no fragmento a seguir: “Na escola, os objetivos e procedimentos são aqueles definidos em diversos níveis, todos eles fortemente políticos. A História é disciplina escolar citada na Constituição Federal de 1988 (como de resto, citada em todas as constituições), e de modo explícito na LDB. A Constituição Federal cita duas áreas apenas ao falar da educação nacional: ensino de língua materna e ensino de história. Na LDB, a disciplina de História aparece com destaque, e no parágrafo 4º do Artigo 26 se diz claramente que ‘o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia’. Decretos federais já trataram de inserir temas no ensino escolar de História, notadamente as questões ligadas à identidade negra e indígena. Desta forma, verifica-se que os processos que determinam o estabelecimento de objetivos para o ensino de História na escola pública brasileira são bastante diversos daqueles que regem o ensino superior” (Pereira; Seffner, 2008, p. 119).

com adaptações e adequações indispensáveis, as discussões historiográficas e o uso de fontes históricas.

Neste item, como exemplo do que pode ser encontrado em textos publicados em alguns materiais didáticos, comentaremos dois livros didáticos³⁸ da rede pública de ensino utilizados no município de Alfenas e uma apostila da rede privada usada no município de Poços de Caldas. Buscamos compreender como, nos materiais consultados, é apresentado o processo de ruptura da América portuguesa com Portugal, bem como avaliar se podemos identificar, em alguma passagem, destaque conferido às relações e às determinações recíprocas entre as revoluções de independência ibero-americanas. As interpretações apresentadas nos livros possuem bastante relevância, pois, mesmo com todas as transformações tecnológicas que perpassam o ambiente escolar, tais materiais ainda são amplamente usados nas escolas do país:

O livro didático é o segundo suporte de leitura mais lido no Brasil, sendo sua produção o mais lucrativo negócio de uma indústria editorial brasileira que tem no governo federal seu maior cliente. Essa produção dos livros didáticos movimenta enormes cifras, veicula páginas e páginas de conteúdo de História produzidos por e destinados a um amplo conjunto de agentes sociais, e têm circulação nacional (Pimenta, 2014, p. 18).

Dessa forma, em função do alcance e dos recursos que o Estado brasileiro mobiliza para financiar essa política um tanto lucrativa para algumas empresas, é mais do que válido um comentário de exemplos desse tipo de material voltado ao ensino de História.

Sendo assim, no livro *História: Sociedade e Cidadania*, da editora FTD, com proposta de uso 2020-2023, no capítulo 8, com título de “A chegada da família real e a emancipação política do Brasil”, e que tem como item de encerramento do capítulo, “A emancipação política do Brasil”. A independência da América portuguesa aqui é referida como “emancipação política”, o que, mesmo sem usar o termo revolução para se descrever o evento, já é significativo. Afinal, foi nos escritos de Caio Prado Júnior e Emília Viotti da Costa que a emancipação foi usada para se analisar o processo de independência do Brasil como uma ruptura radical e não simplesmente continuísta (Pimenta, 2009, p. 64-65). Por outro lado, no parágrafo final desse item do livro há a seguinte passagem:

A emancipação política do Brasil foi liderada pela elite do Centro sul (sobretudo São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais), interessada em manter a liberdade de comércio,

³⁸ O processo de escolha do livro didático passa, basicamente, pelas seguintes etapas: “O Ministério da Educação (MEC) avalia o conteúdo dos livros didáticos, por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a cada três anos, publicam o Guia do Livro Didático, cujo objetivo é orientar os professores na escolha dos manuais a serem adotados nas escolas públicas. O conteúdo do livro didático, portanto, não se trata apenas de uma expressão do autor, ou dos autores, sobre suas concepções historiográficas. É o resultado das concepções dos autores adequadas às bases curriculares, mediadas pelo mercado” (Pereira, 2014, p. 198).

ampliar a autonomia administrativa e conservar seus privilégios. Isto ajuda a explicar por que o projeto de independência vitorioso manteve a monarquia, escravidão e as restrições ao exercício da cidadania (Boulos Júnior, 2018, p. 129).

No fragmento reforça-se, enfim, a ênfase nos elementos de continuidade que o processo de independência do Brasil teria preservado ao consolidar sua ruptura com Portugal sem mencionar o contexto que contribuiu para a permanência desses componentes de continuidade em relação à velha ordem. Por exemplo, no fragmento não se observa que essa monarquia se distinguiu da antiga, pois não era absolutista e sim liberal e constitucional (Pimenta, 2022, p. 30). Além do mais, a opção das elites locais pela monarquia foi o caminho encontrado pelos atores sociais participantes da independência para, na avaliação deles, evitar as “divisões intestinas”, tal como, na leitura de Portugal, ocorria na América espanhola. Ou seja, a monarquia imperial não foi escolhida apenas para manter os privilégios das elites, o que certamente ocorreu, mas foi também uma tentativa dessas elites de impedir a fragmentação territorial exemplificada naquela conjuntura pelas repúblicas espanholas. E o objetivo seria alcançado com o apoio das províncias do Brasil à defesa da coesão e da unidade política por meio do príncipe regente instalado no Rio de Janeiro.

Outra questão a ser destacada é a continuidade da escravidão, afinal, conforme João Paulo Garrido Pimenta: “[...] a escravidão não foi propriamente *mantida* no Brasil independente, mas *recriada*. De uma forma de exploração do trabalho tipicamente colonial, ela se tornou nacional [...]” (Pimenta, 2022, p. 32-33, destaque no original). Sem dúvida, para as elites escravocratas que administravam e se beneficiavam com esse sistema, a escravidão mudou, pois o Brasil se inseria cada vez mais no capitalismo mundial. A esse respeito, Alain El Youssef descreve o seguinte panorama relacionado a “escravidão nacional” e as elites:

Escudados por um ordenamento político e jurídico interno e por importantes aliados internacionais, eles ampliaram a abertura de novas fronteiras agrícolas, fizeram uso irrestrito de novas tecnologias, aumentaram o número de escravos³⁹ empregados na produção de *commodities* e vincularam-se de maneira estreita aos centros consumidores do mercado mundial, expandindo a escala e a dimensão do cativeiro na nova nação (Youssef, 2022, p. 290-291).

³⁹ “Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores” (Harkot-De-La-Taille; Santos, 2012, p. 8-9). Por esse motivo, acreditamos ser problemático o emprego do termo “escravo” em produções historiográficas recentes, que mereceriam, a nosso juízo, uma revisão. No livro de divulgação de João Paulo Pimenta, *Independência do Brasil*, de 2022, voltado a professores e estudantes, também é comum o uso dessa expressão, por exemplo, em: “Já escravos e escravas, destruídos a cada dia pelo regime de dominação e exploração que lhes era imposto, quase nunca chegavam aos 30 anos” (Pimenta, 2022, p. 18).

Desse modo, a escravidão institucionalizada também se expandiu e se intensificou. Todavia, do ponto de vista dos seres humanos que sofriam a violência da escravidão, a independência do Brasil não trouxe mudanças efetivas a eles/elas.

Tomemos agora, como exemplo, o livro didático *Araribá mais História*, da Editora Moderna, proposta de uso 2020-2023. No capítulo 9, há o item “A proclamação da Independência”; nesse caso específico, a palavra “emancipação” não é empregada para se referir à independência ou mesmo à revolução. O parágrafo final do texto se encerra do seguinte modo: “As elites se aproximaram de D. Pedro para evitar a participação popular na luta pela independência e garantir seus privilégios. Portanto, o Brasil que nasceu da independência era um país monárquico e escravista” (Fernandes, 2018, p. 120).

Em ambos os textos, nota-se o uso de expressões como “conservar seus privilégios” e “garantir seus privilégios”, levando o leitor a pensar que a independência, conquistada em grande medida pelas mãos das elites e sugestivamente restrita a elas, não trouxe nada de novo, pois, a fim de manter seus “privilégios”, bloqueou a participação popular e em nada alterou a estrutura social herdada do período colonial.

As atuais discussões historiográficas acerca das independências americanas, não apenas da América portuguesa, conferem um papel ativo, nos processos, aos setores populares – os pobres, escravizados e indígenas –, os quais, por muito tempo, inexistiam nas narrativas sobre a independência. Hoje existem e não foram, no caso da América portuguesa, “[...] personagens passivos na Independência, como se pode ainda acreditar por aí. Esses homens e mulheres criaram expectativas, negociaram com as cartas que tinham e engajaram-se em diferentes processos políticos” (Leal; Chaves, 2022, p. 13).

De todo modo, é preciso enfatizar, em diálogo com estudos recentes, que, com relação à adoção do regime monárquico no Brasil, havia outros projetos políticos sendo aventados, a monarquia era um projeto entre os demais, e não foi uma exceção no conjunto das revoluções de independência da América ibérica, pois: “O Brasil não seria a primeira monarquia americana, tendo sido antecedido pelo México, que adotara a monarquia constitucional como forma de governo em 1821” (Brilhante, 2022, p. 164). Além disso, um importante líder das guerras de independências na América do Sul, José de San Martín, “defendeu regimes próximos ao monárquico, sob a forma de governos liderados por príncipes europeus, tanto no Rio da Prata como no Peru” (Silva; Cid, 2022, p. 31).

Ademais, conforme discutimos na Parte II deste trabalho, após o Congresso de Tucumán, em 1816, agentes políticos de Buenos Aires se deslocaram até o Rio de Janeiro, a fim de conseguir que um membro da dinastia bragantina se integrasse a uma monarquia em

Buenos Aires. Logo, a via monarquista não foi praticada ou pensada exclusivamente por agentes luso-brasileiros, essas ideias circulavam nos espaços políticos da América espanhola também. Nesse sentido, seria importante que nos manuais didáticos houve menção a essas questões para que os/as estudantes tivessem uma percepção mais abrangente quanto aos embates pela definição do regime monárquico no Brasil, compreendendo-o não como uma exceção, mas como a realização de um modelo de governo que ainda dispunha de prestígio e simpatia por parte das elites da América do Sul.

O encaminhamento encontrado nos dois livros didáticos citados, que enfatiza os elementos de continuidade em detrimento das rupturas e não discute tais elementos de uma forma mais complexa, pode ser identificado também nos manuais didáticos das redes privadas de ensino. Por exemplo, na apostila de História do 8º ano do sistema Anglo de ensino (2023), há dois capítulos que tratam da independência, cujos títulos são “O Brasil se separa de Portugal: Independência?” e o segundo “O Brasil independente: mais do mesmo”. O primeiro título questiona se a ruptura com Portugal resultou em uma independência de fato e o segundo afirma que o acontecimento foi irrelevante, “mais do mesmo”. No segundo capítulo, encontra-se o item “Contradições sociais: “liberalismo” escravocrata”, em que se lê o seguinte:

O processo de independência foi controlado pela elite econômica do país – proprietários rurais, comerciantes e profissionais liberais. Esse grupo, majoritariamente descendente de europeus, não queria grandes mudanças sociais no Brasil. Eles lutaram para manter a liberdade econômica que tinham obtido com a vinda da família real e que as Cortes de Lisboa tentaram restringir. Portanto, a independência foi feita para conservar a situação tal como estava. Esse conservadorismo fez com que as condições sociais do país se mantivessem inalteradas. A maior contradição, porém, era a manutenção da escravidão. Ao mesmo tempo que clamava por liberdade e criticava a opressão portuguesa, a elite defendia a manutenção da escravidão (Anglo, 2023, p. 144).

Mais uma vez, como se nota, a independência do Brasil é pensada como um movimento conduzido exclusivamente pelas elites e que só ocorreu porque as Cortes de Lisboa queriam cercear as liberdades econômicas adquiridas por este grupo após a vinda da família real para a América portuguesa. Desconsidera-se que a conjuntura na qual se deu a independência do Brasil era marcadamente revolucionária, portanto, o movimento de ruptura não se limita a uma relação restrita entre elites locais e membros da monarquia bragantina, mas se vincula a questões mais amplas como a crise do Antigo regime e do sistema colonial e às mútuas trocas, determinações e exemplos das revoluções modernas ocorridas, por exemplo, nas Treze colônias continentais britânicas, na Revolução Francesa, na Revolução Haitiana e, principalmente, nas revoluções de independência da vizinhança na América espanhola.

A escravidão, conforme mencionada nesse fragmento da apostila e nos outros livros citados, apesar de ser um elemento incontestável de continuidade, conforme João Paulo Garrido Pimenta apontou, também foi recriada. Como já afirmamos anteriormente, para as classes dominantes, a instituição da escravidão se transformou, tornando-se mais lucrativa e dinâmica, mas, por outro lado, para os homens e as mulheres que eram escravizados, em sua maioria, nada mudou positivamente, pois não obtiveram quaisquer vantagens com a independência.

Por outro lado, cabe destacar que as colônias na América portuguesa não foram as únicas que, ao se tornarem independentes, mantiveram a escravidão em funcionamento no Estado nacional que se construía. No território ocupado pelas Treze colônias continentais britânicas, após sua independência e a fundação de uma República, nos Estados Unidos da América, conviveu-se por quase um século com a escravidão: “A lei federal que proibiu a escravidão em todo o território nacional seria promulgada apenas em 1865, como a Décima Terceira Emenda da Constituição norte-americana” (Karnal, 2007, p. 134). Em muitas ex-colônias espanholas a escravidão também foi mantida após a independência.

É importante salientar que esses argumentos de forma alguma significam que sejamos condescendentes com a continuidade da escravidão no Brasil, porém, como se nota nos fragmentos citados dos livros, cria-se a impressão de que a escravidão permaneceu em funcionamento somente no Brasil, quando, na realidade, foram poucas as ex-colônias nas Américas que a aboliram logo após sua independência.

Diante do que foi mencionado, nota-se que, por um lado, vem se consolidando na produção historiográfica mais recente “um amplo consenso de que a Independência [da América portuguesa] se inseriu em um panorama mundial de variadas e assimétricas transformações políticas que, juntas, formam uma unidade histórica” (Pimenta, 2009, p. 64), isto é, em um panorama mundial revolucionário em que a independência que originaria o Brasil, com as suas continuidades, insere-se igualmente como um processo político revolucionário. Por outro lado, parece haver nos três manuais analisados, da rede pública e privada de ensino, um consenso de que a independência não foi revolucionária e não produziu rupturas, seria apenas “um processo de simples acomodação de interesses elitistas em prol da manutenção da ordem” (Pimenta, 2014, p. 35).

O ensino de História, mediante os códigos normativos que o orientam, cumpre uma função específica, que não é somente a de estimular a reflexão de acordo com a historiografia, o que faz todo sentido, já que os/as estudantes não se tornarão historiadores/as. Contudo, também não deve ser atribuição do ensino de História disponibilizar, em alguns manuais didáticos, abordagens obsoletas acerca da independência do Brasil – e de outros temas, aliás –,

abordagens nas quais se compreende o processo de uma forma apenas conservadora, com explicações simplistas e apartando-se o processo das transformações, das discussões e dos limites de seu tempo. Com isso, pretendemos que nosso Objeto de Aprendizagem sirva de instrumento para aprofundar e complexificar a compreensão dos processos de independências ibero-americanos, além de “[...] promover situações de ensino de história que desenvolvam a consciência histórica” e que não valorizam “apenas a reprodução pouco refletida de temáticas curriculares” (Cainelli; Barca, 2018, p. 4).

Outra observação pertinente refere-se ao fato de que nesses livros didáticos e apostila inexistem discussões específicas sobre conexões, trocas e determinações recíprocas entre os processos de independência ibero-americanos. Os capítulos são específicos sobre as independências da América espanhola e a independência da América portuguesa, o que, de certa forma, acaba por compartimentalizar acontecimentos e processos históricos que se desenvolveram articuladamente. No livro didático *História: Sociedade e Cidadania*, por exemplo, encontramos na página 110 o item “As independências na América do Sul”; igualmente, no livro *Araribá mais História*, na página 93, o mesmo título aparece entre seus itens, “As independências na América do Sul”. Todavia, essas independências, que, conforme sugere os títulos dos itens, deram-se em todo o Sul do continente americano, não atingiram o Brasil, pois nenhuma referência é feita à independência da América portuguesa. A impressão é de que o Brasil pertence a outra geografia, ou seja, está em algum lugar, mas não na América do Sul.

Diante desse cenário sumariamente esboçado a partir de alguns exemplos, o Objeto de Aprendizagem, uma sequência didática, direciona-se aos/às discente do 8º ano, isto é, aos anos finais do Ensino fundamental, já que, conforme dispõe a Base Nacional Comum Curricular para o ensino de História: “No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos” (Brasil, 2018, p. 417). O Objeto de Aprendizagem será incluído nos bancos de dados disponíveis e poderá ser compartilhado com docentes de História e áreas afins de todo o Brasil. Além disso, poderá ser reutilizado, pois o conteúdo do 8º ano é revisado no 2º ano do Ensino Médio.

Escolhemos como OA uma sequência didática por ser um formato bastante acessível aos/às docentes que queiram trabalhar as independências de forma distinta daquela que, como procuramos demonstrar brevemente por meio dos comentários acerca dos materiais didáticos, ainda é encontrada em textos que circulam nas escolas no Brasil.

4.4 ENSINO DE HISTÓRIA, MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E DESAFIOS

O surgimento da disciplina de História no Brasil se deu ainda no período regencial com instituições criadas pelo governo imperial, como o Colégio Pedro II, responsável por formar a elite intelectual do país, e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), este responsável por elaborar uma história oficial para a nação brasileira (Costa; Soares, 2020, p. 9). Nesses espaços, as representações historiográficas, a disciplina de História e temas como a independência do Brasil serviram como dispositivos estatais de “sincronização social”, logo, caberia à disciplina de História “posicionar diferentes sujeitos, espacialmente distintos, em um mesmo tempo – fazendo-os reconhecer-se em um mesmo presente, herdeiros de um mesmo passado, construtores de um mesmo futuro” (Turin, 2020, p. 04).

Assim, o ensino de História adquiriu uma função bastante específica no Estado imperial brasileiro, pois serviu para construir uma consciência histórica nacional que uniformizava a sociedade através da aprendizagem da narrativa oficial. Além disso, o Estado independente, ao oferecer esses espaços de estudo e ensino de História, ainda que a uma parcela restrita da sociedade, alinhava os cidadãos aos conceitos “universalizantes” que emergiram com as experiências revolucionárias modernas, como “[...] formação, progresso, soberania, crítica, cidadania e emancipação” (Turin, 2020, p. 14). Ao mesmo tempo que esse aparato conceitual era absorvido pelos estudantes de então, o ensino praticado pautava-se pela memorização de biografias, fatos e datas, permanecendo o modelo de transposição didática, até o período republicano (Fonseca, 2022, p. 15).

Ao longo do século XX, com o advento do rádio, da televisão e do cinema, a disciplina escolar e os livros didáticos já não eram os únicos criadores de uma representação histórica sobre o passado e a independência do Brasil (Turin, 2020, p. 20). Outras transformações ainda mais relevantes foram a popularização do uso de computadores, de celulares e o acesso à internet no século XXI, que aprofundaram o processo de descentralização da produção de conteúdo em História, superando e muito as outras mídias. Assim, nos últimos anos, em virtude da massificação dessas novas tecnologias digitais e da produção de conteúdo pelos usuários, o acesso a discursos e a narrativas pelo público jovem vem impactando a disciplina de História.

Esse cenário coloca os/as docentes de História em concorrência com outros/as criadores/as e mediadores/as, isso porque é comum entre os/as discentes o acesso a vídeos sobre História na plataforma YouTube, mas em muitos casos esse conteúdo não é produzido por historiadores, como os documentários da empresa Brasil Paralelo. Assim, muitos pontos de vista são formados tendo como referência os discursos veiculados por canais desse tipo, os

quais, se não forem submetidos a críticas, são tomados como confiáveis por parte de estudantes que, às vezes, se identificam mais com os vídeos do que com a figura do/da docente em sala de aula, que se esforça para preparar aulas e ensinar.

A esse respeito, há, no artigo do Rodrigo Turin (2020), uma interessante análise sobre o “documentário” intitulado *Independência ou morte*, da empresa Brasil Paralelo. O artigo de Turin é de 2020 e, na época, o vídeo tinha 700.000 (setecentas mil) visualizações na plataforma YouTube. Em 2023, atingiu a marca de 4.970.000 (quatro milhões e novecentas e setenta mil) visualizações e há milhares de comentários bem favoráveis ao conteúdo. Dois deles foram registrados por Rodrigo Turin e os reproduziremos. O primeiro é o seguinte: “Em um único documentário, se aprende mais sobre a história do Brasil do que em 8 anos no ensino fundamental e 3 anos no médio” (Turin, 2020, p. 29).

Por ser um canal com fins empresariais e políticos, no canal da empresa Brasil Paralelo busca-se ampliar e fidelizar os consumidores de seu conteúdo e, assistindo ao “documentário”, percebe-se que há muito dinheiro envolvido em sua produção. Nele, a narração e os recursos imagéticos são pensados para atingir as emoções de espectadores/as, tornando-os/as, caso haja identificação e assimilação dos discursos, defensores/as de posições reacionárias. Para a empresa, o passado monárquico foi o ponto mais elevado das formas de administração do Estado brasileiro, sem o qual o Brasil de dimensões continentais não existiria. Entretanto, há um flagrante silenciamento quanto à escravidão, já que, enquanto moeda de troca, não seria exagero afirmar que o apoio das províncias à monarquia e a decorrente unidade territorial se deram às custas da manutenção da exploração do trabalho e da vida dos seres humanos submetidos ao regime escravista.

Para o público consumidor não especializado e que desconhece a historiografia, a crítica documental e as metodologias, o vídeo exibido em 74 minutos, com estética moderna, saturado de imagens e efeitos sonoros, é tido como expressão da “verdade”. Inclusive nele são exploradas supostas lacunas da produção historiográfica e dos manuais didáticos para construir tal impressão. No segundo testemunho sobre o documentário mencionado por Turin e que gostaríamos de destacar, um internauta escreveu que:

Essa carta do José Bonifácio... Meu Deus... Que coisa linda... Porque isso nos foi tirado das escolas ?? Puxa, eu ficaria admirado em ouvir isso na escola.. Esse conhecimento muda a mente de qualquer brasileiro... isso precisa ser divulgado.. Obrigado por esse trabalho, e com certeza vou ser membro.. Quero saber mais.. (Turin, 2020, p. 29).

Um dos momentos mais marcantes do vídeo é a leitura dramatizada que D. Pedro faz da suposta carta que José Bonifácio lhe enviou do Rio de Janeiro, pedindo o rompimento com as Cortes. E junto com sua leitura, há uma representação em animação que enaltece as figuras de Pedro, Leopoldina e José Bonifácio. A carta é apenas um detalhe de um acontecimento histórico, é parte dele, mas não explica o acontecimento, muito menos o processo.

Devemos destacar que em alguns textos da historiografia especializada, na descrição do “Grito do Ipiranga”, há referência à carta, mas o texto dela não é apresentado, nem se explica onde poderia ser encontrada, ou se o que existe a respeito da carta seria apenas uma versão fantasiosa de algo que se perdeu com o tempo. No livro *Independência do Brasil*, de João Paulo Garrido Pimenta, livro de 2022 com evidente propósito de divulgação, destinado, portanto, a docentes e a estudantes, mas, também, ao público não especializado de forma geral, o episódio que envolveria a carta é descrito do seguinte modo:

Foi então que, estando próximo ao riacho do Ipiranga – que hoje também é parte de um bairro de São Paulo – recebeu notícias, transmitidas pela regência do Rio de Janeiro, inclusive por Leopoldina e José Bonifácio, acerca de novas medidas das Cortes de Lisboa contrárias a seu governo (Pimenta, 2022, p. 96).

Aqui consta que D. Pedro “recebeu notícias”, mas sem mencionar o meio pelo qual essa notícia chegou até ele, pode-se inferir que tenha sido através de uma carta. Há outros textos de historiadores⁴⁰ que narram de modo semelhante como as “notícias” chegaram até D. Pedro. No capítulo escrito pela historiadora Marisa Saenz Leme, publicado em obra recente, a Proclamação da Independência é descrita assim: “O fato decorreria da reação do príncipe ao tomar conhecimento das novas atitudes repressivas por parte das Cortes de Lisboa, em correspondência que teria lhe enviado a princesa consorte, responsável pela Regência na sua ausência do Rio de Janeiro” (Leme, 2022, p. 167).

Nos manuais didáticos que utilizamos no item anterior, a referência à carta de José Bonifácio é explícita, no livro *Araribá mais História*, encontramos o seguinte: “Em uma viagem a São Paulo, D. Pedro recebeu notícias de que as Cortes haviam reduzido seu poder como príncipe regente. Na carta, o ministro do Conselho de Estado, José Bonifácio de Andrada e Silva, insistia para que D. Pedro rompesse com Portugal” (Fernandes, 2018, p. 120). Uma descrição semelhante aparece no livro *História: Sociedade e Cidadania*,

⁴⁰ O historiador Luiz Carlos Villalta narrou o acontecimento da seguinte maneira: “Em 7 de setembro, D. Pedro, vindo de Santos, em São Paulo, montado numa mula e com problemas intestinais, recebeu notícias vindas do Rio de Janeiro e de Lisboa. Fez, então, o famoso brado, às margens do Ipiranga: ‘Independência ou Morte!’” (Villalta, 2022, p. 45).

Em 7 de setembro de 1822, às margens do riacho do Ipiranga, em São Paulo, D. Pedro recebeu duas cartas: uma das Cortes portuguesas e outra de José Bonifácio. A carta das Cortes portuguesas anulava seus atos no Brasil e ameaçava fazê-lo regressar à força. [...] A carta de José Bonifácio dizia que ou D. Pedro voltava para Portugal como prisioneiro das Cortes ou proclamava a independência (Boulos Júnior, 2018, p. 129).

Mais alinhados aos supostos eventos do que ao processo, os livros didáticos enfatizam o recebimento da carta por D. Pedro e o impacto que esta teria gerado no momento da ruptura oficial com as Cortes. Todavia, tanto nos livros dos historiadores que citamos quanto nos manuais didáticos, não há nota de rodapé, indicação de autores que utilizam essa fonte ou onde poderia ser encontrada. Sendo assim, as “notícias recebidas”, a “correspondência” e as “cartas” são referências frágeis, que carecem de explicação.

Chamamos atenção para esse aspecto pelo seguinte: se um/uma docente da Educação básica se propõe a criticar trechos do “documentário” em sala, o trecho em que a carta é lida seria uma passagem limitada da sua contra-argumentação. Certamente que não se deve conferir a relevância que o vídeo confere à carta, mas o texto mencionado, que talvez seja apenas uma versão manipulada de um documento que existe, enfim, essa suposta carta, ser “apresentada” pela empresa Brasil Paralelo ao público consumidor e para uma parcela composta por estudantes de História na Educação básica é, a nosso juízo, algo no mínimo controverso.

A ideia aqui não é travar uma competição entre a disciplina escolar de História e um canal reacionário que aborda temas de História no YouTube, pois são realidades, finalidades, recursos e linguagens distintas. Porém, como dissemos, há estudantes que consomem o conteúdo e constroem a partir dele uma imagem bem negativa da disciplina de História. De certa forma, ignorar essa questão é dar margem para que esse tipo de conteúdo convença seus consumidores de que as escolas e as universidades estão ocultando informações de estudantes e do público em geral, o que alimenta versões conspiratórias sobre a produção do conhecimento institucionalizado.

De todo modo, a escola também vem passando por transformações que refletem as demandas de uma sociedade capitalista e suas ideologias, o que se evidencia no novo Ensino Médio – pelo menos enquanto este não for reformado, o que pode acontecer (ou não) em breve. Nessa proposta vigente de Ensino Médio, como se sabe, há a oferta de disciplinas relacionadas ao “empreendedorismo” e à “educação financeira”, enquanto se reduz ou se elimina a carga horária das aulas de História. Nesse sentido, conforme apontou Rodrigo Turin, se no início da disciplina de História os conceitos modernos evocavam “dimensões universalizantes e singulares herdadas do iluminismo” (Turin, 2020, p. 20), hoje emerge uma nova “rede semântica neoliberal”, em que se aprofundam o individualismo e a concorrência, por meio de

expressões comumente utilizadas no ambiente escolar, como “flexibilidade, inovação, eficiência, competências, resiliência [...]” (Turin, 2020, p. 20). Esses são conceitos que mobilizam a juventude a se reconhecer como composta por agentes autônomos, cuja felicidade depende exclusivamente do esforço pessoal de cada um/uma. Nessa lógica, basta o/a estudante desenvolver algumas competências e habilidades evocadas pelo discurso neoliberal e terá uma vida de sucesso.

O formato proposto para o novo Ensino Médio se assemelha em algum grau ao modelo tecnicista praticado nas escolas durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), modelo este que preparava os/as estudantes para serem mão-de-obra no mercado de trabalho (Fonseca, 2022, p. 17). Uma das diferenças é que o tecnicismo e a educação profissionalizante pretendiam preparar os/as estudantes para serem empregados/as; hoje, eles/elas são educados/as para se reconhecerem como “patrões de si mesmos” ou “microempresários”, “empreendedor” bastante “moderno”, que atua sem direitos e garantias trabalhistas.

Diante do exposto, é nesse cenário de mudanças tecnológicas e curricular que se encontram o ensino de História e as humanidades em geral. A esse respeito, Rodrigo Turin afirma que:

Os Estados, por sua vez, cada vez menos precisam da obrigatoriedade do ensino de história para produzir aquela sincronização social antes ofertada pela disciplina, uma vez que tanto a noção de soberania se fragmentou quanto as novas mídias cumprem o papel de produzir outras formas de sincronização temporal. Encontramo-nos, assim, em uma situação de crise inédita enfrentada pela disciplina histórica e pelas humanidades (Turin, 2020, p. 18).

Certamente, a sincronização antes conferida à disciplina de História é uma atribuição que não tem mais espaços em um ambiente educacional atravessado por novas ferramentas, conteúdos e estímulos. Porém, por conta da aprendizagem de História ser um direito dos/das estudantes, discutir a historiografia acerca das independências e seu aparato conceitual torna-se fundamental para os/as docentes da disciplina. Com isso, conforme dispõe a Associação Brasileira de Ensino de História, ensinar História na educação básica implica ofertar aos/às estudantes a possibilidade de “acesso ao conhecimento histórico cientificamente produzido e ao entendimento sobre o desenvolvimento e o estágio atual desse conhecimento” (Adeh, 2022, p. 50). Portanto, e a partir dessa afirmação, o Objeto Educacional apresentado neste estudo é bastante válido, pois configura uma tentativa de fazer circular esses conhecimentos atuais junto a um público que acessa conteúdos que carecem de uma discussão historiográfica séria, renovada e mais complexa.

De qualquer forma, mesmo com todas as mudanças, as limitações e os enfrentamentos indicados, o ensino de História ainda oferece possibilidades de reflexão para se compreender de forma complexa a história do Brasil e suas conexões com a América espanhola, entre tantas outras temáticas. E não só isso: o ensino de História pode ser uma ferramenta útil para que os estudantes aprendam algo essencial acerca da História, que “pensar historicamente nunca é pensar só o passado, mas também o presente e o futuro” (Pimenta, 2022, p. 150), um presente e um futuro abertos a possibilidades e transformações.

4.5 REFLEXÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DO OBJETO DE APRENDIZAGEM PROPOSTO E ELABORADO

Elaboramos a sequência didática como Objeto de Aprendizagem por acreditarmos que esse formato é eficaz para que as fontes utilizadas sejam trabalhadas em sala. Além disso, a discussão abordada, ou seja, as conexões e as determinações recíprocas entre os processos das independências ibero-americanas, sistematizada em um conjunto de cinco aulas, a nosso ver, traz consistência ao programa de execução do Objeto de Aprendizagem.

Nossa proposta pretendeu se distanciar das pesquisas que comumente são realizadas com relação à independência da América portuguesa, pois, em muitas delas, ocorre um afastamento da América espanhola, o que não seria o mais correto a se ensinar aos/às estudantes. Além do mais, como bem indicou João Paulo Garrido Pimenta, no século XVIII, nem a Conjuração Mineira e Baiana serviram como movimentos preparatórios da emancipação política do Brasil, pois os grupos, nesses episódios, lutavam pela emancipação de suas províncias (Pimenta, 2022, p. 46). Logo, em alguns manuais didáticos⁴¹, os eventos políticos circunscritos às províncias da América portuguesa adquiriram mais relevância do que as experiências contemporâneas à independência do Brasil, por exemplo, as que se desenvolviam na América espanhola.

Diante do exposto, buscamos mostrar que a chave para a compreensão do processo que culminou na independência do Brasil e do modo como ela se desenvolveu reside na explicação das conexões com os processos das independências hispano-americanos. Para tanto, consideramos relevante elencar os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais

⁴¹ A título de exemplo, no livro: “*Estudar História das origens do homem à era digital*”, lendo o Capítulo 6, “*Das rebeliões coloniais às lutas pela emancipação na América portuguesa*” há textos que tratam da Conjuração Mineira e da Conjuração Baiana, os quais levam o leitor a conceber esses movimentos como precursores da independência do Brasil.

constituintes do período investigado, que vai de 1808 até 1822, período em que foram publicadas e circularam as 175 edições do jornal *Correio Braziliense*, a fonte que utilizamos para a realização da investigação e para a elaboração da proposta de sequência didática.

Selecionamos fragmentos do *Correio Braziliense* para serem problematizados em quatro aulas da sequência, isso porque na primeira aula apresentamos as características do jornal e discutimos os meios de comunicação do período estudado e a metodologia empregada para criticá-los. Assim, em cada das quatro aulas (da aula 2 à aula 5), e eventualmente até na aula 1, o/a docente poderá analisar fontes com estudantes. O trabalho com a análise de fontes serve para que os/as estudantes conheçam um dos alicerces que fundamenta o ofício de historiador, a crítica documental, e isso possibilitará reflexões sobre as formas de entender o passado e, mais especificamente, as independências ibero-americanas. Poderá servir também, obviamente, para conhecer mais aspectos sobre a sociedade que produziu um jornal como o *Correio Braziliense*, no qual se expressam – como ocorre até hoje nos periódicos, aliás – os interesses políticos em disputa e os projetos de futuro que eram discutidos.

Outro aspecto relevante é possibilitar que os/as estudantes, tão conectados com o mundo virtual, pensem sobre uma sociedade em que as formas de comunicação e de transmissão das informações eram outras, com periódicos tendo um papel de destaque e a oralidade também.

4.6 RELAÇÕES DO OA COM OS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS E SUGESTÕES DE UTILIZAÇÃO EM RELAÇÃO AOS CURRÍCULOS

Como bem apontou Fernando Seffner, não constitui objetivo da disciplina de História na Educação básica formar “historiadores em miniatura” (Seffner, 2011, p. 3). Todavia, é importante que os/as estudantes compreendam os caminhos que historiadores/as percorrem para a produção de conhecimento, sobretudo em uma sociedade de “tempo acelerado” (Turin, 2020, p. 34), em que a juventude em permanente contato com as plataformas digitais está mais vulnerável a conteúdos enviesados de História que circulam no ambiente virtual.

Desse modo, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, buscamos criar situações de aprendizagem para que os estudantes desenvolvam a “atitude historiadora” (BNCC, 2018, p. 398), o que significa conhecer tanto as fontes quanto a historiografia mobilizada para criticá-la. Pensamos que “os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento” (BNCC, 2018, p. 398). Esses procedimentos servem também para mostrar que o conhecimento histórico não é baseado em interpretações exclusivamente pessoais sobre a realidade, como se cada

historiador/a escrevesse o que vem à cabeça, antes resultam de operações intelectuais intersubjetivas, avaliadas constantemente por pares.

No Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC-MG), aliás, encontraremos algo parecido com relação ao desenvolvimento de práticas que possibilitam a compreensão do pensamento histórico, o fomento às práticas que consideram os atos de observar, formular questões, levantar hipóteses explicativas, analisar e interpretar fontes históricas (Minas Gerais, 2020, p. 16).

Nesse sentido, a sequência didática que elaboramos cumpre a função de conectar os/as estudantes do Ensino fundamental a fontes e a procedimentos que muitas vezes ficam restritos ao âmbito acadêmico. A utilização do OA pode colaborar para que um público mais amplo seja capaz de decodificar os procedimentos práticos que historiadores/as mobilizam para a elaboração de suas representações históricas/historiográficas.

Outro elemento a ser destacado são as habilidades previstas na BNCC que, em nosso Objeto de Aprendizagem, propusemos para serem trabalhadas na sequência didática. A esse respeito, será possível: “(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa em 1808 até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira”, “(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais” e “(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas” (BNCC, 2018, p. 425). Com relação ao CBC de Minas Gerais, trabalhamos especificamente com a habilidade em que se propõe:

13.2. Analisar o impacto da transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro para o processo de emancipação política do Brasil: de um lado, a eclosão de movimentos separatistas republicanos e, de outro, a construção de uma independência pela via da monarquia e da manutenção da integridade territorial e das estruturas socioeconômicas assentadas na escravidão e no latifúndio (Minas Gerais, 2020, p. 26).

De certa forma, em nossa sequência, tentamos avançar um pouco em relação às habilidades apresentadas na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Básico Comum de Minas Gerais, pois nesses documentos não há proposta para analisar os processos de independência ibero-americanos de forma integrada, em uma perspectiva que os aproxime para além da mera comparação com relação às formas de governo que se construirão após as independências.

Cabe enfatizar, pois, que, de acordo com o CBC de Minas Gerais, o Objeto de Aprendizagem deverá ser usado no desenvolvimento do “Eixo Temático II”, “Construção do Brasil: Território, Estado e Nação”; nessa etapa do Currículo, é encontrado como tópico

obrigatório o ensino do processo de independência do Brasil, “13. A Revolução de 1817 e a Independência” (Minas Gerais, 2020, p. 26). Na BNCC, a possibilidade de uso da sequência didática se adequa a um dos componentes da “Unidade Temática”, o componente “Os processos de independência nas Américas”; além disso, alguns dos “Objetos de conhecimento” são “independências na América espanhola” e “os caminhos até a independência do Brasil” (Brasil, 2017, p. 424).

Enfim, no 8º ano do Ensino fundamental há muitas possibilidades para se acompanhar o currículo e aplicar a sequência didática, inclusive, porque entre as temáticas abordadas está o processo de independência do Brasil, tema este que aparece em nossa pesquisa, mas não como tem sido abordado em alguns manuais didáticos e apostilas, conforme observamos em item anterior. No próximo item apresentaremos, em resumo, algumas formas de se abordar o OA em sala de aula no que concerne especificamente à avaliação.

4.7 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E USO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM

A proposta de avaliação sugerida foi concebida para ser desenvolvida em cada etapa do processo de aplicação do Objeto de Aprendizagem, conforme o desenvolvimento das aulas. Esse modelo processual, a nosso ver, é mais completo, pois a aferição da aprendizagem de estudantes se dará no encerramento de cada aula e não em uma avaliação única que seria feita no final da sequência, constituindo-se um modelo de avaliação formativa. Além disso, tal proposta permite “[...] confirmar ou identificar progressos e obstáculos de aprendizagem” (Minas Gerais, 2020, p. 74). De certa forma, cada etapa da avaliação também poderá servir para que o/a docente reflita sobre a viabilidade do OA, bem como sobre as formas de exposição e de discussão empregadas, avaliando-se, por exemplo, se os objetivos estabelecidos enquanto docente e mediador/a do conhecimento estão sendo realizados.

No Objeto de Aprendizagem proposto, a maior parte das atividades foram propostas como atividades de reflexão, que consistem em dissertar a partir de questões elaboradas em relação aos conteúdos. Estimula-se, portanto, uma prática fundamental para o desenvolvimento da escrita. Os exercícios e as respostas a serem elaboradas são entendidos como momentos para que os/as estudantes reflitam criticamente enquanto elaboram seus argumentos. Certamente, o/a docente ajudará os/as discentes na resolução de dúvidas e na indicação de reflexões indispensáveis.

Vale enfatizar, por fim, que o/a docente poderá escolher uma ou mais de uma das atividades reflexivas sugeridas ao longo da sequência didática como atividade(s) avaliativa(s). Adaptações também poderão ser efetuadas, obviamente, na quantidade de aulas previstas, conforme a disponibilidade ou a limitação de aulas no planejamento e no cronograma escolar.

Aula 1 e proposta de atividade reflexiva

Na primeira aula, o/a docente deverá apresentar as colônias nas Américas e suas respectivas metrópoles através de um quadro. A partir de então, deverá contextualizar os principais acontecimentos econômicos e políticos que se desenvolveram entre o final do século XVIII e o início do XIX: Revolução Industrial, Independência das Treze colônias britânicas, Revolução Francesa e Revolução Haitiana. Pode também refletir sobre as conjurações mineira e baiana como movimentos que sinalizavam os impactos da conjuntura revolucionária na América portuguesa sem tratá-las como movimentos protonacionalistas ou como precursoras da Independência do Brasil.

Atividade reflexiva: a atividade será realizada, na Aula 1, por meio da discussão e da participação dos/das estudantes, seria uma avaliação diagnóstica acerca do que eles/eas conhecem sobre a Era das Revoluções e o cenário político da época. Nesse momento, nada precisaria ser, necessariamente, entregue em forma de texto ou de questionário. A ideia é apenas expor o conteúdo e ouvir o que os/as estudantes têm a dizer. A atividade poderia ser realizada, por exemplo, em formato de roda de conversa. As questões podem ser escritas no quadro para facilitar o encaminhamento. Com o fim da exposição, seria interessante refletir com os/as estudantes sobre os processos mencionados, e perguntar:

- 1) o que essas revoluções e revoltas indicavam?
- 2) no caso da independência das Treze colônias continentais britânicas, que resultou, em 1787, na criação dos Estados Unidos da América, o que houve de ruptura e continuidade em relação à antiga condição colonial?
- 3) as elites da América espanhola e portuguesa tiveram receio de que o fim da escravidão no Haiti pudesse estimular rebeliões em suas áreas de controle?
- 4) as colônias que se emanciparam de suas metrópoles à época, na virada do século XVIII e início do século XIX, como São Domingos e as Treze colônias continentais britânicas, serviram como exemplo a outras colônias americanas então existentes?

Aula 2 e proposta de atividade reflexiva

Na segunda aula, o/a docente discutirá a Era napoleônica, o contexto de disputa entre as potências europeias e as alianças políticas firmadas entre elas. Em seguida, deverá discutir as consequências da invasão francesa da Península Ibérica, destacando seu desfecho político para Portugal e Espanha, bem como os desdobramentos desses episódios para a América ibérica, por exemplo, a ocorrência de uma monarquia europeia instalada na América portuguesa e das colônias espanholas acéfalas do ponto de vista político e administrativo sem a figura do rei. Há um mapa que deverá ser apresentado aos/às estudantes para que identifiquem minimamente a América ibérica, ressaltando que se trata de uma representação aproximada da região. Cabe, também, uma discussão acerca do conceito de América Latina e o porquê deste conceito não ser usado para nos referirmos a este período.

Atividade reflexiva: os/as estudantes deverão colorir o mapa que lhes foi apresentado no projetor. Esse mapa será entregue em branco e a proposta será seguir o modelo de cores do original, mas o encaminhamento está aberto a sugestões e à criatividade dos/das estudantes.

Aula 3 e proposta de atividade reflexiva

Na terceira aula, o/a docente discutirá as formas de comunicação e de circulação de ideias do período em questão, levando-se em conta a importância dos jornais impressos e também da oralidade que se praticava nos espaços públicos. Aqui cabe indagar os/as estudantes sobre como seria viver em uma sociedade sem os meios modernos de comunicação, como rádio, televisão, computadores, celulares e principalmente a internet. Em seguida, o/a docente deverá apresentar a fonte histórica, o jornal *Correio Braziliense*, e discutir alguns princípios da metodologia que embasa a sua análise. Será apresentada uma ficha de descrição contendo informações que caracterizam o periódico como: público-alvo, tiragens, número de páginas, linha editorial etc. Feito isto, há fragmentos do impresso que serão analisados em conjunto com os/as discentes.

Atividade reflexiva: ao término da Aula 3, o/a docente poderá pedir que os/as estudantes elaborem um texto dissertativo, no caderno, no qual procurem explicar os seguintes aspectos:

- 1) o que Napoleão Bonaparte fez com Portugal em 1807 e com a Espanha em 1808?
- 2) como se estruturou, política e economicamente, a América ibérica entre 1808 e 1810?
- 3) como é possível perceber, nos fragmentos do jornal *Correio Braziliense*, um debate sobre as independências da América espanhola que demonstra preocupações com a possível emancipação da América portuguesa?

Para realizar essa reflexão, os/as estudantes devem consultar os cadernos e, em uma folha, escrever o nome e a data.

Aula 4 e proposta de atividade reflexiva

Na quarta aula, o/a docente discutirá o processo que levou à elevação do Brasil a parte do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Dessa forma, deverá destacar, por exemplo, o retorno de Fernando VII ao poder na Espanha à frente de uma monarquia absolutista. Há pelo menos outros dois fatores a serem considerados: o envio do general Pablo Morillo com 15 mil soldados para “pacificar” as colônias insurgentes; e o Congresso de Viena, que orientava as monarquias europeias a assegurarem o poder sobre seus domínios ultramarinos. Nessa aula foram sugeridos dois fragmentos do *Correio Braziliense*, um em que se aborda a elevação do Brasil a parte do Reino Unido e outro que exemplifica o prestígio de que dispunha a monarquia bragantina em algumas regiões do continente e como esta foi incluída em projetos políticos da vizinhança.

No término da Aula 4, é o momento para pedir que os/as estudantes respondam às seguintes questões (nos cadernos ou em outro suporte):

- 1) é possível afirmar que o retorno de Fernando VII ao poder em 1814 na Espanha e a expedição militar comandada por Pablo Morillo visando “pacificar” as colônias espanholas impactaram a América portuguesa? Se sim, de que forma podemos estabelecer tal conexão?
- 2) é possível perceber que a monarquia, enquanto forma de governo, foi idealizada em outras regiões da América ibérica além do Brasil?

Aula 5 e proposta de atividade reflexiva

Na quinta e última aula, o/a docente discutirá o desfecho de algumas das independências na América espanhola, tais como as da Venezuela, de Nova Granada e do México. No caso mexicano, é pertinente ressaltar a experiência monárquica efêmera pela qual passou o país hispânico. Em seguida, o/a docente deverá debater os eventos que levaram à Revolução do Porto e destacar seus impactos para o Brasil, como, por exemplo, o retorno de D. João a Portugal e a permanência de D. Pedro na condição de príncipe regente. Feito isto, devem ser ressaltados os eventos que marcaram o ano de 1822, como o Dia do Fico, a expulsão das tropas de Jorge Avilez do Rio de Janeiro, a formação do Conselho de Procuradores das Províncias e a Assembleia Constituinte. Na Aula 5 há dois fragmentos do *Correio Braziliense*: no primeiro se aborda o projeto dos agentes políticos em manter a monarquia em funcionamento para evitar as divisões intestinas da América portuguesa; e no segundo há um trecho do manifesto de agosto

de 1822, conclamando as províncias a apoiarem D. Pedro na iminente ruptura com Portugal. No final, há duas questões para que os/as estudantes respondam em seus cadernos:

1) na avaliação do *Correio Braziliense*, D. Pedro era o “anjo tutelar” e o povo tinha que olhar para ele como o “centro de sua união”. Por que a união em torno de D. Pedro foi tão enfaticamente defendida pelo jornal?

2) no manifesto de agosto de 1822, há um eloquente apelo para a união entre as províncias. É possível compreender, pelo teor do manifesto, que não havia apoio imediato das províncias ao eminente governo do príncipe regente?

Vale enfatizar, uma vez mais, que o/a docente poderá escolher uma ou mais de uma das atividades reflexivas sugeridas ao longo da sequência didática como atividade(s) avaliativa(s). Adaptações também poderão ser efetuadas, obviamente, na quantidade de aulas previstas, conforme a disponibilidade ou a limitação de aulas no planejamento e no cronograma escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historiografia, de maneira geral, muito avançou no que concerne aos estudos que abordam o processo de independência do Brasil. Mesmo assim, este tema continua mobilizando historiadores, entre outros pesquisadores, a investigá-lo. Isso significa que há um amplo público interessado nesse período da História do Brasil, o que pode ser identificado, além de livros e pesquisas no âmbito acadêmico, nas séries de televisão, em filmes e em inúmeros vídeos que estão disponíveis no YouTube acerca dessa temática.

Por outro lado, percebemos que há uma escassez de pesquisas com relação às articulações e às conexões do processo de independência do Brasil com os processos políticos que se desenvolveram entre 1808 e 1822 na América espanhola. Assim sendo, buscamos contribuir, neste estudo, para que estudantes das escolas da rede pública e privada possam ter acesso a um conjunto de aulas nas quais se discute as chamadas *determinações recíprocas* desses processos, algo que destoa de algumas perspectivas que se encontram nos manuais didáticos e em parte da historiografia a esse respeito.

Para tanto, utilizamos o periódico *Correio Braziliense* como fonte, visto que se trata de um material cuja publicação foi constante ao longo do período estudando e que compreende desde a chegada da família real ao Brasil até a independência. Nessa temporalidade, o jornal noticiou e comentou, em análises mensais, os eventos que se desenvolviam na América espanhola e os usava constantemente como exemplo. Os comentários e as críticas do periódico acerca dos acontecimentos vizinhos iam além da mera descrição, pois pretendiam interferir na forma como a administração da família real bragantina conduzia as suas decisões na América portuguesa e, posteriormente, pretendia impactar na condução do processo de independência.

Desse modo, tendo os exemplos e as articulações em vista, foi possível perceber o quanto a América espanhola serviu como referência para que os agentes políticos luso-brasileiros formulassem suas respostas para os impasses de seu tempo. Assim, fosse como modelo a ser negado ou como exemplo a ser seguido, a América espanhola pautou as escolhas políticas que levaram à independência da América portuguesa.

Interessante foi perceber que, para o jornal, a dissolução dos vínculos econômicos e políticos que uniam a metrópole espanhola a suas colônias era consequência de certa inaptidão administrativa, pois a Espanha não teria implementado os “melhoramentos” de que precisavam suas colônias para se manterem fiéis à Coroa. Dessa forma, pelo fato da elite *criolla* não ter sido incluída em postos de destaque, de terem havido abusos de poder e por conta da adoção de um suposto viés despótico e militarizado por parte da Espanha, as colônias espanholas teriam

começado a se rebelar. Portanto, o jornal defendia que a Coroa portuguesa deveria concentrar seus esforços para evitar esses problemas antes que as rebeliões eclodissem na América portuguesa.

Nesse sentido, por estar inserido num tempo acelerado e de profundas mudanças, o editor do jornal, Hipólito José da Costa, identificou o que era mais tangível naquela conjuntura para explicar o que ocorria. Desse modo, como homem de seu tempo, ele não percebia que o que se desenvolvia era consequência, em parte, da marcha das revoluções modernas, transformando realidades locais, mas também se estendendo a regiões distantes. Somado a isso, o modo de produção capitalista ia se consolidando e cada vez mais superava as relações que pertenciam à velha ordem. Por isso, os supostos equívocos administrativos da Coroa espanhola, combinados às tensões econômicas e políticas da época, impulsionaram os movimentos independentistas na América ibérica.

Outra questão relevante foi identificar a posição do jornal quanto às independências vizinhas, pois era em geral simpático a esses processos, que descrevia como expressões naturais e legítimas contra a tirania e o despotismo. Porém, quando a América portuguesa começou a vivenciar uma experiência parecida, com a Revolução Pernambucana em 1817, o periódico se tornou crítico e o usou o que ocorreu em Pernambuco como um exemplo do que o povo não deveria fazer para obter melhorias.

No ano da independência do Brasil, Hipólito José da Costa concentrou seus esforços em construir apoio político em torno da figura de D. Pedro. O jornal, que defendia uma monarquia constitucional, manifestava em suas edições que D. Pedro era a saída pela qual o povo deveria seguir para ser livre. Além disso, em comum acordo com os agentes políticos da época, como Joaquim Gonçalves Ledo, tanto o jornal quanto o círculo político em torno de D. Pedro acreditavam que somente o príncipe regente, representação de coesão política e social, poderia evitar a fragmentação territorial, a guerra civil e a anarquia no Brasil. Assim, a escolha pela monarquia não foi somente uma ação que visava manter os privilégios das classes dirigentes, foi também uma tentativa de evitar as divisões tal qual haviam ocorrido na América espanhola.

Tentamos incorporar essas e outras discussões no Objeto de Aprendizagem, uma sequência didática que se divide em cinco encontros com duas horas/aula em cada um deles. Este trabalho, com o qual encerramos nossa jornada no Mestrado Profissional em História Ibérica da UNIFAL-MG, foi concebido com o intuito de levar um pouco do fazer historiográfico aos/às estudantes da Educação básica, estimulando-os/as a refletir sobre a produção de conhecimento histórico e a prática de historiadores/as. Serviu também para que, em tempos nebulosos como os atuais, defendamos a necessária problematização de uma

consciência histórica sem embasamento científico que se tornou comum e definidora de posições e pontos de vista. Conforme a nossa perspectiva, delineada neste estudo, com o uso de fontes em sala de aula, o/a docente poderá mostrar que o/a historiador/a não formula suas questões no vazio, há documentos e estes, quando submetidos à crítica, desvelam realidades complexas e atravessadas por determinações econômicas, culturais, sociais e políticas.

Por fim, como se espera do resultado de uma pesquisa desenvolvida em uma universidade pública, o Objeto de Aprendizagem estará disponível em banco de dados de acesso gratuito, para que possa (assim esperamos!) contribuir para a melhoria das aulas de História, ao ser utilizado por docentes e estudantes, fortalecendo os estudos de História na Educação básica brasileira.

FONTES E REFERÊNCIAS

Fontes:

CORREIO BRAZILIENSE (1808-1822). Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/correio_braziliense/correio_braziliense.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

Referências:

ABEH. *Compromissos éticos da docência em História*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Claro Enigma*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti. Objetos de Aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach *et al.* *Objetos de aprendizagem: teoria e prática*. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 12-28.

ANGLO. *Caderno 3 do Manual do Professor – 8º ano EF*, 2023.

ARANA, Marie. *Bolívar: o Libertador da América*. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

ÁVILA, Alfredo. Las revoluciones hispanoamericanas vistas desde el siglo XXI. *HIB: revista de História iberoamericana*, [México], v. 1, n. 1, p. 10-39, 2008.

BARRETO, Anna; BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. 8º ano. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRILHANTE, Neuma. Depois da Independência. In: LEAL, Bruno; CHAVES, José Inaldo. (org.). *Várias Faces da Independência do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2022. p. 19-50.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

COSTA, Patrícia Coelho da; SOARES, Jefferson da Costa. O centenário da independência brasileira em nossas escolas primárias: narrativas históricas escolares em disputa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 20, e130, p. 1-22, 2020.

DE LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

FERES JÚNIOR, João. O conceito de América: conceito básico ou contra-conceito? *Jahrbuch Für Geschichte Lateinamerikas (1998) / Anuario de História de América Latina*, Köln, v. 45, p. 9-29, 2008.

FERNANDES, Mário Luiz. A imprensa luso-brasileira e os movimentos republicanos na América do Sul no século XIX. In: SOUSA, Jorge Pedro de (org.). *Imprensa e mudança: Portugal e Brasil no primeiro quartel de Oitocentos*. Lisboa: Instituto de Comunicação da Nova, 2020. p. 83-137.

FONSECA, Leandro. *Ensino de História, jovens e Diários da Pandemia*. 2020. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

GALVES, Marcelo Cheche. Imprensa e cultura política na Independência. In: PIMENTA, João Paulo (org.). *E deixou de ser colônia*. Uma história da Independência do Brasil. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 293-327.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline; SEFFNER, Fernando. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. *Percursos*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 8-32, 2017.

GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. Revolução e independências: notas sobre o conceito e os processos revolucionários na América espanhola. In: AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald (orgs.). *História das Américas: novas perspectivas*. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 83-104.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, Campinas. Anais, Programa e Resumos, 2012. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

HELENE, Daniel Vieira. *A História, seu ensino e sua aprendizagem: conhecimentos prévios e o pensar historicamente*. 2016. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP), São Paulo, 2016.

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1798-1848*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KARNAL, Leandro. A formação da nação. In: KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 39-70.

LEAL, Bruno; CHAVES, José Inaldo. O bicentenário. In: LEAL, Bruno; CHAVES, José Inaldo (org.). *Várias Faces da Independência do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2022. p. 7-18.

LEME, Marisa Saenz. O Império do Brasil e o Primeiro Reinado. In: PIMENTA, João Paulo (org.). *E deixou de ser colônia: uma história da independência do Brasil*. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 167-216.

LUSTOSA, Isabel. Insultos impressos: o nascimento da imprensa no Brasil. In: MALERBA, Jurandir (org.). *A Independência brasileira: novas dimensões*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 241-268.

MÄDER, Maria Elisa Noronha de Sá. Revoluções de independência na América Hispânica: uma reflexão historiográfica. *Revista de História (USP)*, São Paulo, n. 159, p. 223-240, 2008.

MALERBA, Jurandir. Esboço crítico da recente historiografia sobre a independência do Brasil (c. 1980-2002). In: MALERBA, Jurandir (org.). *A Independência brasileira: novas dimensões*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 19-52.

McFARLANE, Anthony. Independências americanas na era das revoluções: conexões, contextos, comparações. In: MALERBA, Jurandir (org.). *A Independência brasileira: novas dimensões*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 387-417.

MEIRELLES, Juliana Gesuelli. A corte no Brasil e o governo de D. João VI (1808-1820). In: PIMENTA, João Paulo (org.). *E deixou de ser colônia: uma história da independência do Brasil*. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 85-134.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Currículo Básico Comum - CBC. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MOREL, Marco. Independência no papel: a imprensa periódica. In: JANCSÓ, István (org.). *Independência: história e historiografia*. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2005. p. 617-626.

MOREL, Marco. Os primeiros passos da palavra impressa. In: MARTINS, Ana Luiza; DE LUCA, Tania Regina de (orgs.). *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-44.

OLIVEIRA, Dennison de. Uso de periódicos para o ensino de História na Educação Básica - Projeto 1917: mídia, guerra, greve e revolução. *InterSaberes Revista Científica, [S. I.]*, v. 12, p. 98-105, 2017.

PAMPLONA, Marco Antônio. Bicentenário das independências hispano-americanas: o que comemorar? *¿Bicentenario de las independencias hispanoamericanas: qué conmemorar?* Entrevista realizada por Adélia Maria Koff. *Revista Novamérica/Nuevamerica*, Rio de Janeiro, n.123, 2009. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0123/rev_entrevista.asp. Acesso em 20 dez. 2022.

PAMPLONA, Marco Antônio; MÄDER, Maria Elisa. Introdução. In: PAMPLONA, Marco Antônio; MÄDER, Maria Elisa (orgs.). *Revoluções de independências e nacionalismos nas Américas: Região do Prata e Chile*. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 7-25.

PEREIRA, Joyce Karla. A Independência do Brasil, a Construção do Conhecimento Histórico e a Formação para a Cidadania, a partir dos Livros Didáticos. *Em Tempo de Histórias*, Brasília, n. 25, p. 186-207, 2015.

PEREIRA, Joyce Karla. *A Independência do Brasil e o ensino de história: conhecimento histórico e formação para a cidadania entre uma nova historiografia, livros didáticos e professores*. Dissertação (Mestrado em Mestrado em História - Poder e Cultura) – Universidade Federal de São João Del-Rei, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90* (UFRGS. Impresso), v. 15, p. 113-128, 2008.

PIMENTA, João Paulo. A independência do Brasil como uma revolução: história e atualidade de um tema clássico. *História da historiografia*, Ouro Preto, v. 3, p. 53-82, 2009.

PIMENTA, João Paulo. *A Independência do Brasil e a experiência hispano-americana (1808-1822)*. São Paulo: Hucitec, 2015.

PIMENTA, João Paulo. A política hispano-americana e o império português (1810-1817): vocabulário político e conjuntura. In: JANCSÓ, István (org.). *Brasil: formação do Estado e da nação*. São Paulo, Hucitec/Fapesp/Ed. Unijuí, 2003. p. 123-139.

PIMENTA, João Paulo (org.). *E deixou de ser colônia: uma história da independência do Brasil*. São Paulo: Edições 70, 2022.

PIMENTA, João Paulo; ATTI, César; CASTRO, Sheila V.; DIMAMBRO, Nadiesda; LANNA, Beatriz D.; PUPO, Marina; VIEIRA, Luís. A Independência e uma cultura de história no Brasil. *Almanack*, São Paulo, p. 5-36, 2014.

PIMENTA, João Paulo Garrido. Com os olhos na América espanhola: a independência do Brasil (1808-1822). *Cadernos do CHDD - Número Especial*, Brasília, 2005.

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

PIMENTA, João Paulo Garrido. La independencia de Hispanoamérica en la prensa de Brasil: paralelismos, pronósticos y articulaciones políticas, 1820-1822. In: FRASQUET, Ivana (org.). *Bastillas, cetros y blasones: la independencia en Iberoamérica*. Madrid: Mapfre, 2006. p. 285-297.

PIMENTA, João Paulo Garrido. Las independencias cruzadas de Brasil e Hispanoamérica: el problema de las sincronías y las diacronías. In: THIBAUD, Clément; ENTIN, Gabriel; GÓMEZ, Alejandro E.; MORELLI, Federica (orgs.). *L'Atlantique Révolutionnaire. Une perspective ibéro-américaine*. Rennes: Les Perséides, 2013. p. 289-299

PIMENTA, João Paulo Garrido. *Tempos e espaços das independências: a inserção do Brasil no mundo ocidental (1780-1830)*. São Paulo: Intermeios, 2017.

PRICE, Munro. *A queda da monarquia francesa: Luís XVI, Maria Antonieta e o barão de Broteuil*. Trad. Julio Castañon. Rio de Janeiro: Record, 2007.

PURIFICAÇÃO, Ana Tereza de Souza e Castro da. *(Re)criando interpretações sobre a Independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP), São Paulo, 2002.

SANTOS JUNIOR, Valdir Donizete dos. A América Latina em disputa: história e historiografia de uma polêmica. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, São Paulo, v. 20, n. 29, p. 369-408, 2020.

SCHULTZ, Kirsten. A era das revoluções e a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro (1790-1821). In: MALERBA, Jurandir (org.). *A Independência brasileira: novas dimensões*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 125-151.

SLEMIAN, Andréa. A independência do Brasil: Constitucionalismo e direitos, 1820-1824. In: PIMENTA, João Paulo (org.). *E deixou de ser colônia*. Uma história da Independência do Brasil. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 135-163.

SILVA, Ana Rosa Clochet da; CID, Gabriel. As independências no Brasil e na América Hispânica. História, memória e historiografia 200 anos depois. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 42, n. 91, p. 17-51, 2022.

SILVA, Roberto Fernandes da. *Ferramentas pedagógicas: o uso da sequência didática e das tecnologias digitais no ensino de história durante os anos finais do ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em tecnologias digitais e educação 3.0) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

TURIN, Rodrigo. Os tempos da independência: entre a História disciplinar e a História como serviço. *Almanack*, Guarulhos, n. 25, p. 1-39, 2020.

VILLALTA, Luiz Carlos. O processo político. In: LEAL, Bruno; CHAVES, José Inaldo (org.). *Várias Faces da Independência do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2022. p. 19-50.

YOUSSEF, Alain El. Escravidão e tráfico negreiro na Independência. In: PIMENTA, João Paulo (org.). *E deixou de ser colônia*. uma história da independência do Brasil. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 251-291.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZERMEÑO PADILLA, Guillermo. História, experiência e modernidade na América ibérica, 1750-1850. *Almanack Braziliense*, São Paulo, n. 7, p. 5-25, 2008.