



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA - LICENCIATURA

MARIA EDUARDA VIANA GOMES

**OS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA DAS AMÉRICAS E A IDEIA DE TUTELA
DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS E NEGRAS NO DOCUMENTO CURRICULAR
DA BNCC: um olhar decolonial.**

Recife, 2023

MARIA EDUARDA VIANA GOMES

**OS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA DAS AMÉRICAS E A IDEIA DE TUTELA
DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS E NEGRAS NO DOCUMENTO CURRICULAR
DA BNCC: um olhar decolonial.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em História da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do título de
licenciada em História.

Orientadora: Érica Lôpo de Araújo

Coorientadora: Carla Silvino de Oliveira

Recife, 2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Gomes, Maria Eduarda Viana.

Os processos de independência das Américas e a ideia de tutela das populações indígenas e negras no documento curricular da BNCC: um olhar decolonial. / Maria Eduarda Viana Gomes. - Recife, 2023.

52

Orientador(a): Érica Lôpo de Araújo

Coorientador(a): Carla Silvino de Oliveira

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, História - Licenciatura, 2023.

Inclui referências.

1. Independência das Américas. 2. Decolonialidade. 3. BNCC. 4. Tutela. 5. Currículo. I. Araújo, Érica Lôpo de. (Orientação). II. Oliveira, Carla Silvino de. (Coorientação). IV. Título.

900 CDD (22.ed.)

MARIA EDUARDA VIANA GOMES

**OS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA DAS AMÉRICAS E A IDEIA DE TUTELA
DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS E NEGRAS NO DOCUMENTO CURRICULAR
DA BNCC: um olhar decolonial.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em História da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do título de
licenciada em História.

Aprovado em: 26/09/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Érica Lôpo de Araújo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Carla Silvino de Oliveira (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra. Larissa Jacheta Riberti (Examinador Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado das mudanças de uma pessoa em trajetória acadêmica, mas não somente. Vivendo minha vida da forma mais presentificada possível, descobri recentemente a importância das pequenas e grandes transformações, e das pessoas que nos acompanham durante o caminho. Aprendi, nos aproximados cinco anos que se passaram desde minha entrada na UFPE até a apresentação deste trabalho, que todas as causas a serem buscadas não poderiam sequer existir se não fossem os encontros que dão sentido às perdas e achados que fazemos ao longo do tempo. Também é preciso ser grato e respeitar a dedicação e o amor que nos forma enquanto seres pensantes e viventes.

Por isso mesmo, agradeço sempre e especialmente a meus pais: Ari e Edjane por serem minhas primeiras referências de boa gente na vida, por me permitirem ser absolutamente ridícula e por enxergarem em mim todas as possibilidades do mundo. Sou eternamente grata ao meu irmão Junior, meu primeiro amigo com todos os seus codinomes de guerra, por testemunhar minha vida desde sempre, por saber (por experiência própria) os porquês de quem eu sou, e por me amar mesmo assim. Agradeço também às amigas-irmãs de longa data: Isabel e Nina (e também seus pais, Marcia e Tito). Nesses dezoito anos de amor-amizade, vocês me ensinam sempre que é preciso estar no mundo, não só fazer parte dele. Agradeço a Bruno, por ter me encontrado, ter ido com a minha cara e por todo resto amoroso que envolve nossa história. A Luana, por ser minha parceirinha de aventuras e confidências, por me ensinar um truque ou outro sobre a vida adulta, e por saber estar de verdade na vida de alguém. A Damany por todas as conversas com pé e cabeça, todas as gracinhas sem graça e por, sendo quem é, me mostrar que interessante mesmo é gente interessada (nos outros).

Também agradeço aos professores encontrados nesse tempo: Érica Lôpo, Carla Silvino e Virgínia França, por todos os ensinamentos em conversas e orientações e, mais que isso, por serem sempre mulheres muito muito grandes. Aos mais que necessários colegas (em grupo) que me distraíam do peso que uma graduação e planejamento de futuro pode carregar: Bateu a Britney em 2007, PCA 2.0, Apocalipse Uaiiiinnnn, Xófens Xuntas, Dogão de Beberibe e Nossa Trupe. A todos vocês sou e serei sempre imensamente grata. Nada seria tão interessante e valioso se as causas que busco nesse mundo não fossem endossadas e compartilhadas com vocês.

RESUMO

A partir de investigações sobre o processo de formação curricular que resultou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implementada em 2017, é inevitável ponderar sob quais termos a disciplina de história foi proposta. Sabendo que grande parte do conhecimento produzido no Ocidente passa pela lógica da colonialidade do poder e do saber, adentrar o espaço relacional que liga a constituição das ciências humanas ao universo do ensino é, por princípio, apostar na possibilidade de olhar para a formação das identidades sob novos paradigmas. A partir da identificação de que a *base* utiliza a noção de “tutela” e “participação” para qualificar a atuação das populações indígenas e negras processos de independência das Américas no conteúdo do 8º ano, o intuito do presente trabalho, torna-se: entender o papel ocupado pelo conhecimento específico – os processos de independência na disciplina de história – na proposta curricular da BNCC e verificar a atualização e validade desses usos conceituais e teóricos produzidos por pesquisas acadêmicas recentes, analisando e em que medida a proposta curricular da BNCC se constitui reafirmando ou negando suas delimitações. De tal maneira, opta-se por utilizar os estudos decoloniais como parâmetro inicial de análise tanto dos elementos que compõem a produção curricular em questão, quanto para reconsiderar as possibilidades de investigação teórico-metodológica do saber histórico dentro e fora do documento.

Palavras-chave: Tutela; independências; Américas, BNCC; currículo; decolonialidade.

ABSTRACT

Based on research into the process of curriculum formation that resulted in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implemented in 2017, it is inevitable to consider under what terms the subject of history was proposed. Knowing that a large part of the knowledge produced in the West passes through the logic of the coloniality of power and knowledge, entering the relational space that links the constitution of the human sciences to the universe of teaching is, in principle, betting on the possibility of looking at the formation of identities under new paradigms. Having identified that the BNCC uses the notion of "tutelage" and "participation" to qualify the role of indigenous and black populations in the independence processes of the Americas in the 8th grade content, the aim of this paper is: to understand the role occupied by specific knowledge - the processes of independence in the subject of history - in the BNCC curriculum proposal and to verify the updating and validity of conceptual uses (such as that of "tutelage") and theoretical uses produced by recent academic research, analyzing to what extent the BNCC curriculum proposal constitutes reaffirming or denying its delimitations. In this way, we have chosen to use decolonial studies as an initial parameter for analyzing both the elements that make up the curriculum in question, and for reconsidering the possibilities of theoretical-methodological investigation of historical knowledge inside and outside the document.

Keywords: Tutelage; Independencies; Americas; BNCC; Curriculum; Decoloniality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 CURRÍCULO, CONTEÚDO E DECOLONIALIDADE: UMA INTERPRETAÇÃO.....	15
2.1 OS CONTEÚDOS E A BNCC.....	15
2.2 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA.....	20
3 OS SUJEITOS E OS CONFLITOS NA ERA DAS INDEPENDÊNCIAS.....	26
3.1 NARRATIVAS TRADICIONAIS NA FABRICAÇÃO DE FRONTEIRAS.....	26
3.2 MULTIPLICIDADE E DIFERENÇA: OS ATORES E AS REVOLUÇÕES NO PERU, MÉXICO E HAITI.....	32
3.3 COMUNIDADES IMAGINADAS E AS NOÇÕES DE PERTENCIMENTO PRODUZIDAS NO MUNDO COLONIAL.....	42
4 NOMBRAR TAMBIÉN ES LUCHAR.....	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o cenário acadêmico vem tencionando para a estruturação de ideias que quebrem com o paradigma eurocêntrico até então dominante no mundo das ciências humanas. Esse impulso desponta não somente na porção ocidental do globo, mas também no oriente, onde as bases epistemológicas já indicam o surgimento de outros olhares para as relações de poder existentes entre os espaços ditos “centrais” e os demais, reconhecidos “periféricos”. Nesse movimento acabam surgindo alternativas sociais e históricas pautadas na revisão dos prismas que estruturaram os saberes do mundo não ocidental e novas formas de enxergá-los. Em conjunto, alguns autores começam a perceber a existência de duas faces numa mesma moeda histórica: o saber eurocêntrico esconde a colonialidade por trás de sua metade correspondente, a modernidade.

A lógica ponderada por esses pensadores é de que enquanto a modernidade aparece associada a um modo de produzir e pensar social e politicamente os novos espaços a partir de uma visão eurocentrada sobre si mesmo e sobre o outro, a colonialidade é formulada como produto deste pensar moderno que interferiu, e continua interferindo, sobre o pensar de si mesmo deste outro. Daí então que o termo “colonialidade do poder”, cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, pode abrigar todo o controle econômico, de autoridade, da natureza, dos recursos naturais, de gênero e sexualidade, das subjetividades e do conhecimento no mundo que conhecemos.¹ Nessa definição de colonialidade, também estão inseridos os conceitos de desenvolvimento de uma colonialidade do ser e do saber, no qual os indivíduos são explicados em sua total simplificação ou falta de subjetividade, e onde esse ser é desprovido da capacidade de produzir conhecimento ou de reconhecimento reflexivo do mundo à sua volta.

Após duas décadas de surgimento do grupo Modernidade/ Colonialidade – como foram chamados alguns dos intelectuais que se propuseram a trabalhar com esta revisão epistemológica de forma disruptiva –, muitos outros autores inspirados nas reflexões acima, também contribuíram para essa renovação de olhares, fazendo com que os estudos se expandissem cada vez mais sobre as fronteiras do que hoje se imagina ser a prática decolonial. Os pensadores em questão, assim como as vozes que fazem parte do pensamento negro, indígena e feminista nas Américas, vêm mostrando que não se pode minimizar os efeitos da colonialidade na contemporaneidade justificando que as principais questões herdadas do mundo colonial fazem parte de um passado distante, somente. Também se encontram no presente,

¹ BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

elementos de continuidade dos modelos impostos pelo Ocidente. Justamente por isso, uma revisão e reorganização conceitual é central ao “programa de investigação”² do M/C, pois, de modo geral, elas evitam generalizações 1- que reduzem a diferença nos modos de subalternização das identidades; 2- que congelam as formas de resistência a essas imposições; 3- que organizam o pensamento de maneira a excluir as possibilidades de mudança, e, consequentemente, de seu reconhecimento no tempo.³

É neste último ponto que se localiza o trabalho aqui apresentado. Atentando para as possibilidades teóricas e metodológicas oferecidas pelos estudiosos do grupo M/C, dos pensadores que se aprofundam nas práticas decoloniais e seu usos conceituais que reconfiguram a identidade dos sujeitos nos espaços de colonização, opta-se por questionar e investigar tais oportunidades de ruptura através dos debates sobre a independência das Américas no documento curricular da BNCC.

Explica-se: A partir de questionamentos particulares sobre a ação dos sujeitos colonizados⁴ durante os conflitos independentistas ocorridos no contexto de formação dos Estados-nação no/do continente americano entre finais do século XVIII e a partir do século XIX, percebeu-se que um dos efeitos do que Walter Mignolo chama de “Colonialidade do

² ESCOBAR, 2003, p. 53 apud BALESTRIN, 2013, p. 99

³ Nessa linha de pensamento, seria indispensável distinguir a forma com a qual os modelos de opressão foram operados e atingiram os povos do sul. Observando algumas definições apresentadas por Nelson Maldonado-Torres, quando diferencia rapidamente colonialismo de colonialidade, e descolonialidade de decolonialidade – sem o “s” – percebe-se por que a diferença ganha papel central quando se fala em evitar reafirmações epistemológicas nesse âmbito. Em termos gerais, colonialismo corresponde à “formação histórica dos territórios coloniais” e colonialismo moderno é entendido enquanto “[...]os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’”. Aqui esses dois são examinados não necessariamente a partir de datações específicas – como falar de 1492, por exemplo – mas sim de configurações políticas, administrativas, sociais e culturais impositivas dos colonizadores sobre os colonizados. Já a colonialidade “[...] pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais.”, sendo, por excelência, resultado dessas formas de imposição que ultrapassam o colonialismo, repercutindo ainda depois de sua abolição legal. Mesmo não existindo mais na condição de colônia, os territórios que passaram pelo processo de colonização, acabam introjetando nos sujeitos que deles fazem parte, normas sociais que os subalternizam e classificam sempre enquanto “resto”. Ao mesmo tempo, coexistem nos lugares acima definidos, movimentos que tentam nadar contra essas formas de violência. Nessa perspectiva, tem-se a descolonização, que diz respeito a manifestações de contraposição à lógica colonialista no momento em que a colonização estava atuante, onde se traduzem as reivindicações e insurgências dos sujeitos a favor de sua própria emancipação – seja ela em relação a territórios, instituições, grupos, e até indivíduos. E a decolonialidade, em constante movimento, configurando uma necessidade por mudança de ordem, ou uma tentativa de renovação paradigmática sobre diferentes esferas da existência humana, tais quais as concepções de tempo, de poder, de ser, de saber, etc. Em concordância, ela possibilita pensar que “[...]a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente”. BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 41-42.

⁴ Não-brancos, aqui entendidos a partir da população indígena, negra e mestiça das Américas.

Saber”⁵, pode ser localizado inclusive no campo historiográfico (ainda que o termo surja de outras áreas das ciências humanas). Observando conceitos e ideias que permeiam o debate sobre a temática independentista, ficou evidente que determinadas linhas de pensamento posicionam esses sujeitos quase sempre em condição de subalternidade diante dos fenômenos históricos como um todo⁶. Sabendo que as categorias históricas formulam a base de pesquisas que, de uma forma ou de outra, acabam sendo apropriadas por outras áreas do conhecimento, a oportunidade de analisar a origem e validade dessas formas de pensar os atores históricos surgiu como uma possibilidade investigativa interessante.⁷

Contemplando um pouco melhor essas outras áreas do conhecimento, nota-se que tais ideias e conceitos que permeiam o universo historiográfico respingam direta e indiretamente na dimensão curricular. Examinando o processo de construção da BNCC enquanto documento normativo, observa-se que a temática independentista se formula de forma bastante desproporcional aos debates mais recentes da historiografia do tema, ao mesmo tempo em que se alinha a perspectivas mais tradicionais deste mesmo tema.

Objetivamente falando, a base curricular em questão transforma “Os processos de independência nas Américas” em unidade temática dos conteúdos previstos para o 8º ano do

⁵ O termo “colonialidade do poder” foi cunhado por Aníbal Quijano mas alguns teóricos que fazem parte do M/C utilizaram essa linha de pensamento para mostrar que esse poder atinge diferentes áreas da existência humana, como o saber tal qual conhecemos hoje em dia. A emergência da expressão “colonialidade do saber” foi projetada para refletir os efeitos da colonialidade na experiência cotidiana das pessoas, e não apenas no pensar destas. Sobre este ponto, Mignolo assegura a indissociabilidade da experiência com o cotidiano também como forma de concretização e legitimação das disputas de poder existentes tanto nas ex-colônias quanto nas rotas de dispersão (Locais que não foram diretamente colonizados, mas que de alguma forma sofreram influência desse tipo de organização política e socioeconômica). Para Mignolo “A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser [*colonialidad del ser*].” MIGNOLO, 2003, p. 633 apud MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade.** *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80 | 2008, publicado em 01 de outubro de 2012, p. 89. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/695>>. Acesso em: 11 set. de 2023.

⁶ Entende-se o uso do termo subalterno como resultado de uma série de estudos que também estão associados aos estudos sobre a colonialidade e, consequentemente, sobre a prática decolonial. Neste trabalho adota-se conceito de “subalternidade”; como condição associada aos sujeitos que integram “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? 1. Ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 12 apud SPIVAK, 2000, p. XX.), entendendo como essa exclusão perpassa também pela ideia de raça, já que “Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica” de análise, não apenas as discussões isoladas sobre poder. (QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas.* Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 122.)

⁷ Embora os elementos que constituem o universo escolar não sejam resultado direto do que é produzido em ambiente acadêmico, em certa medida este último também media ou interfere no que é considerado próprio para ser estudado e aprendido no ensino básico.

ensino fundamental, dividindo-a em: “Independência dos Estados Unidos da América”, “Independências na América espanhola”, “Os caminhos até a independência do Brasil”, “A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão” e “Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX” (esses aparecendo como objetos de conhecimento correspondentes à unidade temática “Os processos de independência nas Américas”).⁸

O que se destaca para este projeto, entretanto, é justamente a habilidade que a base sugere desenvolver a partir do objeto de conhecimento “A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão”. Nela, é definido como aprendizagem essencial o exercício de “(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas”⁹

Trazendo à tona a problemática da pesquisa, observa-se a utilização de termos – como o de “tutela” – para qualificar uma possível relação de sublimação/distanciamento das populações indígenas e negras no/do processo de independência. De partida, nota-se que diminuir ou invalidar a ação dos agentes colonizados é apenas uma das formas através das quais se pode analisar a relação dos sujeitos com os fenômenos e, justamente por isso, para este trabalho o diagnóstico de como a historiografia do tema se firmou pautando as ideias em questão se faz imprescindível. Para fazer o enlace com as primeiras linhas desse texto, justifica-se que a decolonialidade serviria especificamente como fundamentação teórica (na medida em que nomeia, baseia e localiza os usos conceituais que foram atribuídos aos sujeitos colonizados no desenrolar dos acontecimentos históricos) e metodológica (já que serve como uma forma alternativa de abordar esses conceitos).

Para tanto, a organização do trabalho conta com três capítulos distintos (ainda que bastante interligados entre si). O primeiro, intitulado “Currículo, conteúdo e decolonialidade: uma interpretação”, tem como objetivo discutir alguns elementos centrais que norteiam os debates curriculares (que em olhar pessoal, incluem automaticamente a disciplina de história na BNCC), associando-os às perspectivas oriundas da pedagogia decolonial como forma de localizar os sujeitos nos processos de ensino e entender a construção do documento curricular em dimensões mais críticas. Já o segundo capítulo, denominado “Os sujeitos e os conflitos na

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p. 424-425.

⁹ BNCC, 2018, p. 424-425.

era das independências”, promove um apanhado geral dos termos nos quais os debates sobre processos de independência nas américas se firmaram na historiografia dos últimos anos. Nesta seção, há uma delimitação das narrativas teóricas que guiam/guiaram as pesquisas históricas do tema, um breve estudo de caso sobre a posição dos sujeitos colonizados no contexto independentista do México, Peru e Haiti, e a discussão sobre a formação da identidade desses sujeitos em perspectiva dialogada com o projeto de formação dos Estados-nação. No terceiro e último capítulo, intitulado “Nombrar también es luchar” traça-se uma breve relação entre os debates curriculares, a necessária articulação com os conhecimentos atualizados das independências e as propostas de revisão conceitual/metodológica da pedagogia decolonial.

2 CURRÍCULO, CONTEÚDO E DECOLONIALIDADE: UMA INTERPRETAÇÃO

2.1 OS CONTEÚDOS E A BNCC

Inicialmente observa-se que parte da compreensão acerca da História social do currículo¹⁰ vem da capacidade de assimilar a existência de diferentes concepções sobre ele. Para cada uma dessas concepções a finalidade da escola enquanto instituição formadora, muda, pois sendo este um campo dinâmico marcado por conflitos de ideias, fica difícil definir somente um significado ou objetivo a que se precise responder. De modo geral, mais do que determinar invariavelmente para que ou o que é este objetivo, seria preciso também percebê-lo em sua capacidade de revelar questões sociais e históricas em diferentes esferas da realidade. Essa forma de pensar a produção curricular faz com que a complexidade habite centralmente qualquer discussão em torno dos processos de ensino e aprendizagem, já que deriva da própria dimensão – tanto em quantidade quanto em níveis de aprofundamento – dos conteúdos a serem validados e reconhecidos pelo todo. Como este todo raramente está em conformidade, a complexidade geralmente acompanha divergências de opiniões sobre o próprio objetivo da educação e, principalmente, das bases que a sustenta. Daí então se busca compreender quais conhecimentos são apontados como relevantes ou não relevantes, e por quê.

Manifestando alguns apontamentos sobre os estudos curriculares dos últimos tempos, a historiadora Carla Silvino de Oliveira mostra em sua tese de doutorado as disputas que giram em torno da seleção dos conhecimentos considerados válidos para serem apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) até sua versão final.¹¹ Nela, estabelece como guia para a compreensão deste documento, a diferença clara existente entre currículo prático e prescrito. Evocando Goodson, identifica a possibilidade de enxergá-lo em 2 diferentes fases: a pré-ativa – quando há a elaboração escrita – e a interativa – quando se incrementa o currículo

¹⁰ Sobretudo influenciada pelas ideias de Michael Young, que pensa como conhecimento e currículo estão intrinsecamente unidos. Sob uma perspectiva sociológica, compreende o currículo como “[...]as much a social construct as any of the institutions that make up societies, like the families or factories that sociologists had traditionally studied.” YOUNG, Michael, F. D. **Why educators must differentiate knowledge from experience?** Journal of the Pacific Circle Consortium for Education, v. 22, n. 1, p. 9-20, Dec. 2010, p. 10. Disponível em: < https://programs.crdg.hawaii.edu/pcc/PAE_22_1_final_10.pdf > Acesso em 18 ago. 2023.

¹¹ Aprovada em 2017, é um documento desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) para todo o ensino básico, abarcando a educação infantil e indo dos anos iniciais do ensino fundamental, até a última etapa escolar do ensino médio. Baseado no 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, começa a ser planejado como uma das metas a serem alcançadas pelo Plano Nacional da Educação (PNE), de 2014. RALEJO, Adriana Soares; MELO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis.** Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

dito “real”¹². Nessa mirada, nega-se a possibilidade de existência de um currículo dicotômico, dividido somente entre escrito e prático, e afirma-se uma “área de articulação” que integra a fase pré-ativa à interativa. Esta primeira, inclusive, aparece como sendo fundamental na compreensão acerca da intencionalidade de quem o produz, assim como nos parâmetros pensados para o ensino. Tentando compreender a complexidade existente no processo de fabricação deste currículo “não-dicotômico”, a autora vislumbra a elaboração curricular em diferentes camadas não hierarquizadas, onde contempla a necessidade de analisá-lo da mesma forma em que ele é fabricado, ou seja, em sua “dimensão processual” – compreendida assim pois no próprio fazer são criados “campos de ação diversos” interligados entre si.¹³

É certo que se o debate entre currículo prático e prescrito tem possibilidade de levar em conta a diversidade desses “campos de ação”, imagina-se que também ele sugere refletir o papel que os conhecimentos específicos de cada área do saber ocupam no dado processo de fabricação. Cabe, então, expor a visão de Sacristán ao falar da construção curricular como sendo, em primeiríssimo lugar, pertencente ao universo do ensino. Isto porque localizando-o como parte essencial dos estudos sobre ensino, consegue-se perceber a importância de se explorar as práticas e o modo de comunicar os saberes, mas também, a necessidade de estar sempre atento aos que se pretende comunicar. De modo que no fim das contas

[...]sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve. Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo.¹⁴

Em outras palavras, manifestando e reforçando “visões e os significados do projeto dominante” ao mesmo tempo em que “como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes.”¹⁵

Ambos os apontamentos de Oliveira e Sacristán possibilitam refletir acerca dos termos nos quais a disciplina de história se firmou na BNCC em sua versão final, e na maneira com a qual os conteúdos de história se organizam de modo a corresponder ou não às delimitações que os acadêmicos de cada área do conhecimento propuseram durante os debates até sua aprovação.

¹² OLIVEIRA, 2021, p. 33.

¹³ Ibid., p. 34 apud SACRISTÁN, 2000, p. 101.

¹⁴ SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998, p. 120.

¹⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 29.

Homologada em 2017, a última versão da BNCC fez parte de um projeto complexo, muito anterior a seu processo de escrita. Sendo este um documento curricular de alcance nacional – garantido e previsto no 210º artigo da Constituição Federal de 1988¹⁶ e no 26º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996¹⁷ – esteve desde sempre associado ao Plano Nacional da Educação (PNE)¹⁸, envolvendo também o Ministério da Educação (MEC), enquanto entidade que poderia aprovar ou não a implementação de seu texto, e o Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁹, enquanto instância reguladora do processo. Todos esses agindo como suporte legal e/ou mediadores das discussões que levariam à sua implementação.

Novamente de acordo com Oliveira, o percurso de escrita desse texto curricular deve ser caracterizado pelo profundo debate em torno do que se pretendia evidenciar enquanto relevante ou não para ser aprendido e ensinado em todo o território brasileiro. Desse modo, ao analisar qualquer elemento que envolva a BNCC, não somente o envolvimento dos órgãos governamentais do Estado precisa ser colocado em foco, mas principalmente, a participação de entidades externas que acabaram influenciando nas escolhas metodológicas e epistemológicas como um todo. É nesse contexto que a autora apresenta o Movimento Todos Pela Base e a

¹⁶ Fica como responsabilidade de organização dos Estados Federados para a educação. Sendo assim, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017, p. 61.

¹⁷ “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>> Acesso em 15 de setembro de 2023) Esta sendo a redação mais atual, dada pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Diferentemente desta, primeira redação deste artigo que previa que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. p. 16. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 15 de setembro de 2023.

¹⁸ O plano teria como objetivo geral determinar “diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024”. (PNE. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 de setembro de 2023.) através de um conjunto de 20 metas a serem alcançadas neste intervalo de dez anos. Oliveira afirma que a criação de uma base nacional curricular focalizada no Ensino Fundamental e Médio está bastante presente na 2º e 3º meta. (OLIVEIRA, 2021, p. 53)

¹⁹ De acordo com o portal digital do MEC, é atribuído ao Conselho a função de mediar “normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira”. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>> Acesso em: 15 de setembro de 2023.

intenção que essa manifestação carregava de projetar sobre esta composição curricular os anseios provenientes de setores econômicos específicos da sociedade brasileira.²⁰

Observando que o movimento em questão reunia membros ligados à fundação Santillana, Lemann e Instituto Unibanco²¹ e profissionais de instituições superiores e da educação básica, “gestores dos setores públicos e privados, conselheiros de educação, deputados federais e organizações não governamentais”²² cujo interesse também perpassava a implementação de uma educação privada, nota como o conflito entre as abordagens e os conhecimentos ofertados pela base se explicam pelo próprio envolvimento dos agentes que estavam comprometidos com sua construção. Já no que tocava à disciplina de História – e indo na contramão dos projetos liberais ofertados pelo Movimento e pelas organizações que o apoiavam – estavam historiadores associados à Associação Nacional de História (ANPUH), profissionais associados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), além de alguns nomes específicos de cada área do saber, todos alegando não ter havido grandes considerações sobre as sugestões propostas pelos especialistas da área nas audiências públicas.²³

Pintado brevemente o quadro conflituoso que deu origem ao documento curricular da BNCC, destaca-se a forma com a qual ele se inscreve muito claramente no debate proposto no início deste capítulo. Como apontado por Oliveira, se as decisões que formaram o currículo provinham de uma perspectiva liberal das formas e de ensino, logo esta perspectiva pôde ser

²⁰ Andresa Costola e Raquel Fontes Borghi mostram que o MBNC (Movimento Todos pela Base Nacional Comum), surge em 2013 com objetivo de tentar promover a equidade educacional e o alinhamento de elementos do sistema de ensino brasileiro a partir de reavaliações sobre a formação docente, sobre os recursos didáticos utilizados em sala de aula e sobre os processos avaliativos que classificam externamente a qualidade da educação no Brasil. De acordo com as autoras, o MBNC acaba tendo como objetivo principal fomentar a construção de “escolas de cunho tecnicista, produzindo um conhecimento instrumental baseado apenas na racionalidade e produtividade.” (p. 1315) Apesar de se autointitular representantes da sociedade civil, neste trabalho Costola e Borghi apontam que os principais integrantes do movimento são instituições ou pessoas ligadas “ao Banco Mundial, ao Banco Itaú, Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, entre tantos outros.” (p. 1317). COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. **Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do movimento todos pela base nacional comum no processo de construção da BNCC**. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018 ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.11889.

²¹ Todas elas fundações privadas “sem fins lucrativos”, ligadas ao empresariado nacional e/ou internacional que agem a partir de “ferramentas gerenciais” e estão ligadas a uma lógica bem estabelecida de mercado, como bancos e instituições financeiras, além de muitas outras organizações que influenciam na construção da educação pública no Brasil hoje. CAETANO, Maria Raquel. **A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira**. Revista Contrapontos I Eletrônica I Vol. 19 I Nº 2 I Itajaí I JAN-DEZ, 2019, p. 133. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v19n2/1984-7114-ctp-19-02-132.pdf> > Acesso em: 06 de setembro de 2023.

²² OLIVEIRA, 2021, p. 27.

²³ Como a pesquisa aqui apresentada se propõe a pensar primeiramente a temática da independência das Américas como parte da disciplina de história, apenas, não será possível investigar mais profundamente essas audiências públicas, ou quais as delimitações sugeridas para os conteúdos de História das Américas. OLIVEIRA, 2021, p. 27.

sentida também nos conteúdos e parâmetros que seriam posteriormente prefixados nele (ou por ele). Na obra *A escola não é uma empresa*, percebe-se como numa perspectiva (neo)liberal o sentido dos conhecimentos específicos, bem como sua apropriação e significado diante das relações sociais, passam a ser consideradas apenas um recurso de manutenção desse tipo de sistema político-econômico.²⁴ Em termos mais gerais, esta forma de pensar os processos de ensino gera um deslocamento do foco da escola: seu objetivo muda do ensino – quando foco é o conhecimento a ser ensinado, tendo como base as orientações epistemológicas da ciência da qual faz parte – para a aprendizagem – cujas bases estão nas “aprendizagens essenciais”, ou o “aprender a aprender”. Neste último ponto, torna-se nítido como o conhecimento particular da ciência específica fica em segundo, senão último plano.²⁵

Defendendo que é um movimento que ultrapassa as fronteiras locais, e provém inclusive de organizações e projetos internacionais, Michael Young afirma que esse deslocamento possibilita um “esvaziamento de conteúdo”, pois ao invés de serem desenvolvidos os “objetos de conhecimento” e os “conjuntos de conceitos” pertinentes a cada disciplina, o foco das reformas curriculares que legitimam tais ações, se fixa muito mais na projeção profissional dos aprendizes e a consequente transformação do currículo somente num instrumento de contribuição econômica de uma sociedade – o que ele compreende como parte de uma lógica puramente mercadológica.²⁶ Entendendo que a BNCC se enquadra neste padrão de formulação curricular, conclui-se neste trabalho, que tais padrões de apropriação conceitual e de abordagem educacional deixam de lado/excluem o próprio objetivo do ensino: possibilitar a integração dos

²⁴ LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

²⁵ A BNCC inclusive utiliza o termo “aprendizagens essenciais”, que aparecem através das habilidades correspondentes a cada objeto de conhecimento. Nesse sentido, introduz o documento afirmando que “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” e que nela a “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8)

²⁶ Tratando das reformas curriculares ocorridas no ano de 2008 na Inglaterra, o autor faz uma análise crítica do que está em jogo nesse tipo de concepção curricular. Chama, então, esta qualidade de currículo de “instrumentalista”. Em sua análise, não se pode confundir currículo com pedagogia, pois quando este primeiro representa os conhecimentos e saberes que um país consideraria mais relevante para ser estudado por todos os seus cidadãos, o segundo funciona como a atividade realizada pelos professores para fazer com que os aprendizes fiquem motivados a dar sentido aos conhecimentos presentes nesse currículo. Nesse caso, compreende haver também uma relação entre a experiência vivida pelos aprendizes e os conceitos que devem aprender. O objetivo final não seria, então, que os indivíduos que irão usufruir desse currículo tomem os conhecimentos como uma instrução a ser seguida, mas entendam seu processo de construção através dos conceitos que os formulam. YOUNG, M. F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, set.-dez., 2011.

saberes às vivências cotidianas. Sem que haja esses saberes para se embasar, não haveria como integrá-los a tais vivências de forma efetiva.²⁷

Observando que este é um projeto, e por isso, ultrapassa as barreiras da casualidade, não se poderia deixar de notar como ele restringe a afirmação identitária dos indivíduos que pretende atingir. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva, “A identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos.”²⁸ Isso significa dizer que dentro de uma discussão sobre o que se consideraria pertinente e necessário para ser ensinado a todos os cidadãos de um país, não se poderia jamais ignorar a diversidade e origem desses indivíduos. Desde que tais identidades ou “aquilo que as pessoas são/não são” são também definidas pelo o que entendemos por representação, os aprendizes, ou melhor, suas projeções, também precisam ser levadas em conta nesta equação.

Já que a presente pesquisa entende os estudos decoloniais como alternativa relevante para refletir sobre essas identidades, observa-se que os aparatos conceituais e teóricos próprios desse campo de estudo possibilitam pensar o poder neoliberal – em sua dimensão mais essencial – como sendo *um dos* elementos de afirmação de tais identidades no mundo atual, mas não o único. A partir desse momento, abre-se também uma porta para avaliar mais criticamente o conhecimento, sua finalidade e como ele é arquitetado e lançado para o todo.

2.2 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Tendo em mente o que já foi exposto, entender dialogicamente que a construção curricular se dá no decorrer das vivências, da mesma maneira que precisa ser pensada previamente para cumprir certos objetivos formativos do aluno, não significa enquadrá-la num estado inerte²⁹. Aqui compreende-se que dentro do universo da construção curricular, antes das considerações sobre os conhecimentos específicos em si, precisam ser considerados pelo menos

²⁷ De modo conciso, o autor acredita que refletir sobre esse esvaziamento nada teria a ver com uma tentativa de canonizar os saberes a partir de alguma noção predefinida de tradição, com “conteúdos e métodos imutáveis”, mas, sobretudo, partir da premissa de que os conhecimentos são dinâmicos e passíveis de mudança e que devem ser construídos a partir de parâmetros particulares de análise. Para isso acontecer, entretanto, essas mesmas disciplinas deveriam estar também baseadas nos saberes desenvolvidos pela comunidade de pesquisadores que as originam. (YOUNG, 2011, p. 616.)

²⁸ SILVA, 2001, p. 46.

²⁹ Nas notas 26 e 27 eu introduzo a ideia de M. Young sobre a importância de relacionar as experiências aos conceitos provenientes das disciplinas específicas, explicando porque essa visão não congela os saberes, mas sim possibilita a integração entre eles.

dois aspectos básicos que impactam diretamente na formação deste domínio, e que por isso, são cabíveis de reavaliação e tomados como parte de um conjunto de alternativas congruentes aos estudos decoloniais.

Falando especialmente do saber histórico, essas reavaliações precisam considerar – como afirma Young – a ação dos profissionais que formulam as disciplinas específicas e que tentam fazê-la de maneira minimamente crítica da realidade que os cerca. Como visto até então nos percursos e instâncias governamentais que produziram a BNCC, fica claro que esta dinâmica leva em conta, principalmente, algumas políticas públicas a nível nacional. Entretanto, observa-se aqui que a revisão da posição dos professores dentro do sistema, a formação inicial e continuada, e a necessidade de desenvolvimento de “professores-pesquisadores” capazes de associar o saber docente produzido nas academias, ao próprio “saber-fazer” sugerido no cotidiano, também se faz fundamental. Isto porque, mais do que meros receptáculos e reprodutores de dados, os educadores são, fundamentalmente, indicadores de transformação e mobilizadores de ação.³⁰

Em segundo caso, a própria disposição de debates sobre conteúdos e referenciais nas escolas e universidades, podem e devem ser repensadas a partir da mesma justificativa apresentada na formação docente. Como proposto pelo historiador Eduardo Natalino dos Santos, existem milhares de explicações para que dentro das universidades certos temas e abordagens sejam deixadas de lado ou não sejam cogitadas. Uma delas é que apesar da disponibilidade de diversas fontes, muitas instituições optam por incluir linhas de pesquisa e disciplinas – obrigatórias ou eletivas – ainda centradas em perspectivas eurocêntricas e totalizantes que ocultam as múltiplas visões e realidades que se pode ter da História. Um exemplo disso, é a própria interpretação de Santos quanto à escassez de pesquisas sobre a história indígena dentro das universidades. Essa falta de debate em ambientes onde a produção de conhecimento deveria ser ativa, demonstra como se desenvolve a retroalimentação de olhares colonialistas em todas as etapas do sistema de ensino nacional, pois assim como acontece com a história indígena, debates sobre a trajetória do povo negro, das mulheres, do entendimento sobre diferentes temporalidades e tantos outros temas, seguem encobertos pela repercussão de narrativas extremamente ocidentalizadas.³¹

³⁰ COSTARD, Larissa. **Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História**. Revista Fronteiras & Debates Macapá, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017, p. 161.

³¹ SANTOS, Eduardo Natalino dos. **Da importância de pesquisarmos história dos povos indígenas nas universidades públicas e de a ensinarmos no ensino médio e fundamental**. Revista Eletrônica da Anphlac - ISSN 1679-1061, n. 4, ref. a 2005.

É neste ponto que o olhar decolonial integra o debate de forma mais ativa. Diante de observações feitas sobre o universo educacional, surge a “pedagogia decolonial” enquanto movimento de revisão dos termos que fundamentam algumas referências de ensino no mundo em que conhecemos hoje (tais quais as discussões sobre narrativas ocidentalizadas). Sendo este um campo de análise relativamente recente circunscrito aos estudos decoloniais, tem como uma das porta-vozes a professora e pesquisadora equatoriana, Catherine Walsh. Em sua análise sobre a “interculturalidade crítica”, indica como referência inicial os debates formulados por Paulo Freire – em sua investigação sobre a pedagogia libertadora – e o diálogo envolvendo o conceito de raça proposto por Frantz Fanon.³²

Fazendo uma distinção entre os apontamentos de cada um quanto à intervenção no cotidiano, mostra que quando o educador brasileiro se pauta na ideia de que a superação da opressão social e histórica só é possível a partir do (re)conhecimento sobre a realidade, o filósofo antilhano pondera a constituição do ser colonizado – e mais especificamente do ser negro – como objeto primeiro de análise dos processos externos e coletivos.³³ De acordo com este último, para se proceder e intervir na educação do ser, seria preciso observar como ele se constitui e interioriza os processos de colonização dentro de si, e quais reações de “não-existência” são formuladas depois disso.³⁴ Nesse caso, a dimensão do cultural posta por Freire ganha sentido um tanto secundário, já que no pensar sobre a colonialidade projetada por Fanon, são colocados no centro os debates sobre gênero e raça, e, somente depois, como esses dois universos intercedem na construção das identidades culturais. Mais do que criar ambientes e métodos propícios para a libertação das identidades, seria preciso também “[...] *atacar las condiciones ontológico-existenciales de racialización y generoización, intervenirlas, interrumpirlas, transgredirlas, desencajarlas y transformarlas de manera que superen o deshagan las categorías identitárias – de hecho coloniales e impuestas*[...]”³⁵ Assim, a lógica libertadora freireana serviria como base metodológica para uma intervenção prática, mas que por si só não funcionaria se não considerasse a quebra epistemológica com os padrões impostos pela colonialidade do poder e do ser.

³² WALSH, Catherine. **Entretejendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. Revista alternativa, 2017. Disponível em: <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>

³³ Ao mesmo tempo em que entende ser esta uma recente vertente do pensar na prática, a associação entre os autores citados não acontece ao acaso. Walsh explica que a escolha de referencial se deu a partir da marca e/ou intenção dos dois em transformar as lutas sociais e políticas em instrumentos de resistência.

³⁴ ADAMS, Telmo. WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590, jul./dez. 2015.

³⁵ WALSH, 2017, p. 50.

Já a interculturalidade crítica em si, apareceria em estreita ligação com o conceito de “multiculturalidade da razão neoliberal”, que para a autora consiste na continuidade do pensar colonialista nos tempos atuais. De forma concisa, se na antropologia o conceito de “cultura” abriga toda a condição da existência humana, logo esta categoria não considera por completo as diferenciações existentes dentro de cada relação de poder que constitui essa diferença. Por isso, a crítica ao multiculturalismo se constitui como um argumento coerente a essa tentativa de nadar contra a corrente do que chamados de colonialidade, pois compreende-se que tal manifestação essencializa as identidades e as coloca sempre em grande celebração, sem o esforço de pensá-las criticamente ou de impulsionar verdadeiras mudanças no *status quo*.³⁶

Para isso, o termo “interculturalidade crítica”, cunhado por Walsh, surge como alternativa para superar a razão capitalista neoliberal – por princípio ocidentalizada – a partir das manifestações de ressignificação étnico-racial, e da quebra com o já aprendido. Desse modo, seja na História ou em outras áreas do conhecimento, o eurocentrismo emerge como instrumento de exclusão da diversidade e de individualidades, estabelecendo padrões de reconhecimento universal, e fazendo com que parte da condição de existência no mundo atual se conecte à exigência de apreensão do trajeto “exitoso” da lógica neoliberal. É nesse contexto que Walsh apresenta a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica como meio para desaprender o já ensinado e aprender a reconhecer as diversas dinâmicas de poder, lutas e identidades. A partir desse reconhecimento, afirma-se que a ação dos docentes/pesquisadores, como se disse no início deste tópico, se faz sempre central em todas as etapas do ensino, tanto em termos de produção e reavaliação de currículo, quanto em implementação nas vivências diárias.

Sendo este o caso, cabe analisar de que maneira os projetos educacionais são considerados e refletidos na proposta de currículo que baseia o ensino na sociedade brasileira hoje. Partindo, então, do tema central desta pesquisa, nota-se como a BNCC tende a reafirmar tais perspectivas eurocêntricas/neoliberais em diferentes âmbitos. Como a temática escolhida para este trabalho foi a posição dos sujeitos colonizados – mais especificamente dos indígenas e negros – nos processos de independência das Américas, resgata-se novamente as delimitações feitas pela base no que tange a este tema.

Afirmando como uma habilidade relevante a ser desenvolvida nos conteúdos do 8º ano o ato de “Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de

³⁶ COSTARD, 2017, p. 170.

preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas”³⁷, observa-se que o problema se localiza justamente na proposição da BNCC em situar os alunos numa “visão global da história”³⁸. Na verdade o que ela faz na prática é uma organização de conteúdos baseada em parâmetros específicos que, por princípio, excluem a possibilidade de olhar para os eventos, fenômenos e sujeitos de forma plural – como acontece no destaque para o termo “tutela” e a noção de “participação” dos agentes não-brancos no processo independentista em questão. Nota-se, especialmente, como a criticidade e a “interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno”³⁹ vão contra a própria tentativa de universalizar as narrativas históricas que a base apresenta. Pontualmente nesta investigação, depreende-se que para falar de projetos/projeções globais seria necessário também introduzir à equação as experiências locais, ou as particularidades dos grupos que os integram.⁴⁰ Em outras palavras;

[...] as disciplinas das "ciências humanas" já não podem permanecer como árbitro intelectual de projetos globais desvinculados das histórias locais. Aprendi, finalmente, que a globalização estava criando condições para a construção de saberes que se desviam da força latente dos saberes que tinham sido eliminados nas histórias locais; o quanto tal construção, enfrentando a inevitável difusão da epistemologia moderna e ocidental, teve, para obter êxito, de atuar nas margens, pois a fronteira divisória e a afirmação de "autenticidade" contribuiriam para a supressão do saber nas fronteiras internas e externas do sistema mundial moderno.⁴¹

Traduz-se que, sem que sejam trabalhados os artifícios para incluir as subjetividades na narrativa, falar de uma visão globalizante e totalizante (isoladas) é automaticamente reduzir as experiências até que seja colocado como ponto de referência inicial, uma única perspectiva dos fatos. Torna-se incompatível afirmar, então, um ensino de história que interioriza no currículo múltiplas proposições e que, ao mesmo tempo, faz isso tomando como base paradigmas que excluem essa possibilidade na prática. A partir da temática da independência nas Américas, percebe-se como a BNCC acaba tentando conciliar, simultaneamente, elementos opostos que se anulam na realidade, daí que resgatar proposições teóricas e metodológicas, como faz Walsh, sugerindo falar de alternativas decoloniais em todos os âmbitos das ciências humanas – inclusive na história – possibilita a construção de uma base epistemológica sólida,

³⁷ BNCC, 2018, p. 424 e 425.

³⁸ Ibid, p. 416.

³⁹ BNCC, 2017 p. 416.

⁴⁰ MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Ed. UFMG, 2003.

⁴¹ MIGNOLO, 2003, p. 15 – 16.

comprometida em investigar os acontecimentos históricos a partir das continuidades próprias do universo historiográfico.⁴²

Nesta pesquisa, entende-se que para isso acontecer é necessário também adentrar nos âmbitos que embasam esses debates historiográficos e que de alguma forma se associam – afirmando ou refutando – os usos que uma perspectiva eurocentrada sobre o currículo pode fazer.

⁴² WALSH, 2017.

3 OS SUJEITOS E OS CONFLITOS NA ERA DAS INDEPENDÊNCIAS

Reduzir estas revoluções a uma série de mudanças institucionais, sociais ou econômicas deixa de lado o traço mais evidente daquela época: a consciência que têm os atores, e que todas as fontes refletem, de abordar uma nova era, de estar fundando um novo homem, uma nova sociedade e uma nova política [...] a expressão de um novo soberano, o povo, através da competição dos que buscam incorporá-lo ou representá-lo. Considerar somente as medidas concretas de reforma institucional, social ou econômica conduz a relativizar sua novidade e também sua eficácia.⁴³

3.1 NARRATIVAS TRADICIONAIS NA FABRICAÇÃO DE FRONTEIRAS

Tratando dos saberes e teoria que formularam as sugestões da BNCC para a temática independentista nas américas, aqui é refletido, em primeiro caso, o fato de que ao longo da formação desta disciplina enquanto ciência, algumas correntes historiográficas também corroboraram, ao longo do tempo, para a hierarquização de lugares e saberes nos quais as narrativas construídas vieram a secundarizar a agência dos indivíduos que fazem parte de diferentes dinâmicas históricas. Isso pôde ser explicado tanto pelo seguimento e reafirmação de experiências cronológicas e validação sobre determinados espaços em cada contexto de formação, quanto pelo viés burocratizante e institucional que permeava as pesquisas nacionalistas dos séculos XVIII e XIX na Europa ibérica – esta que àquela altura ainda ditava os percursos analíticos das investigações americanistas como um todo.

Para começar a investir mais profundamente nesse âmbito, é preciso reconhecer como a temática da “conquista” e seus desdobramentos foi se tornando um dos assuntos mais recorrentes quando se fala de História das Américas, seja em ambiente acadêmico, no ensino básico ou na memória coletiva das pessoas. Para Eduardo Natalino dos Santos⁴⁴, em todos esses cenários a participação da população indígena e negra escravizada tende a ser homogeneizada e massificada diante da ação dos conquistadores. Nas obras mais conhecidas pelo universo acadêmico, como é o caso da coleção “História da América Latina” organizada por Leslie

⁴³ Traduzido – Citação original: “Reducir estas revoluciones a una serie de cambios institucionales, sociales o económicos deja de lado el rasgo más evidente de aquella época: la conciencia que tienen los actores, y que todas las fuentes reflejan, de abordar una nueva era, de estar fundando un hombre nuevo, una nueva sociedad y una nueva política[...] la expresión de un nuevo soberano, el pueblo, a través de la competición de los que buscan encarnarlo o representarlo. Considerar sólo las medidas concretas de reforma institucional, social o económica conduce a relativizar su novedad y también su eficacia.” GUERRA, François-Xavier. **Modernidad y Independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas**. Madrid: Editorial Mapfre, 1992, p. 13.

⁴⁴ Mencionado anteriormente, desta vez ele aparece para falar mais especificamente dos termos que fundam as pesquisas acadêmicas americanistas dos últimos tempos. SANTOS, Eduardo Natalino dos. Canal da América. Mesa 01- Conquistas: História e Historiografias. Apresentada no dia 27/07/2020 no **Colóquio Virtual Internacional: História das Américas**. Início no minuto 54 e término 1h e 34’. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n58_W95F6xY.

Bethel, por exemplo, a conquista é “[...]colocada como uma série de eventos que já vai resolver o problema indígena colonial” pois se inclina a exaltar a importância e grandeza dos “maiores impérios da América” – como se faz com astecas e incas – mostrando como, apesar de toda tecnologia e recurso disponíveis à altura, não foram capazes de se opor ao poderio espanhol.⁴⁵

O que se interpreta desse tipo de narrativa é que, justamente por serem colocadas em posição de periferia em relação às supracitadas sociedades, os demais grupos indígenas de todo o continente americano já se tornam automaticamente vencidos. Cito: “É como se o destino da América estivesse depositado nesses dois eventos como uma espécie de mito de origem.” A partir disso, se percebe a formação de uma América Latina colonial pautada na “implementação das instituições hispânicas” cuja base se constitui da burocracia, religiosidade e economia da administração europeia apenas. A história indígena em si, fica secundarizada na narrativa e polarizada em relação à trajetória dos colonizadores, possibilitando ainda mais a propagação desses “mitos de origem”.⁴⁶

É como se existisse um eixo em torno do qual a história das conquistas gravita, sendo também este o lugar que projeta a relação política entre europeus e indígenas. Para falar de conquista, então, seria preciso concebê-la pluralmente, pensando agora em “Conquistas”, onde não se utiliza somente como referência a ideia de sucesso ou fracasso sobre casos específicos e isolados, mas sim, considerações sobre os processos ocorridos nos diversos espaços de colonização hispano-americano. Sabendo que essas “historiografias muito generalistas e dicotômicas não resistem a uma revisão factual”⁴⁷, salienta-se a importância de mostrá-las agora como sendo indígena-hispânicas, e não somente hispânicas.

No que tange às limitações interpretativas da historiografia tradicional, e sem que a intenção seja projetar uma visão fundamentalmente jurídica dos acontecimentos no contexto de formação dos espaços e instâncias políticas do continente, toma-se como exemplo a concepção de David Brading a respeito do *reformismo bourbônico*.⁴⁸

Na visão do autor, diante da crise econômica e da possível falência da monarquia espanhola, uma das soluções encontradas pelo Estado Bourbon para o balanceamento comercial foi pautada na modificação dos métodos de produção agrícola e na tentativa de investir numa nova espécie de industrialização manufatureira. A questão é que para ele, esta tentativa já abriga a ideia de êxito nos debates/medidas reformistas empregadas na conjuntura, pois considera que

⁴⁵ SANTOS, 2020.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ BRADING, David A. “A Espanha dos Bourbons e seu Império Americano”. In: **História da América Latina: América Latina Colonial**. BETHEL, Leslie (org.). Vol. I. São Paulo: Edusp, 2008.

“A grande realização da nova dinastia foi, no entanto, a criação de um Estado burocrático, absolutista dedicado ao princípio do aumento territorial.” e que “A revitalização da autoridade e dos recursos da monarquia precedeu claramente o despertar da economia.”⁴⁹ Nesse cenário, a principal inovação administrativa proporcionada pela reforma foi a reorganização de um exército e uma burocracia “forte” e “eficiente”, de modo que todo o pensamento sobre a administração monárquica em terras europeias teria sido eficaz a ponto de julgar que a Coroa tenha conseguido empreender com excelência a exploração dos recursos nas colônias, ao mesmo tempo em que salvaguardava suas fronteiras internas e externas.⁵⁰

Tendo em mente que as reformas aqui mencionadas provêm de uma guerra de sucessão que levou ao fim o poder da Coroa de Aragão e a elevação da monarquia bourbônica, nota-se que, já no poder, esta última tratou logo de modificar alguns ordenamentos jurídicos e conduzir a política constitucional da coroa para outros caminhos. De acordo com Pedro Cardim e António Manuel Hespanha tal jornada se baseava numa tentativa de implementar um modelo “absolutista” com base no “tratamento patrimonial do território do reino”⁵¹, cuja base era a ideia de serem eles próprios “emperador(es) del Nuevo Mundo”.⁵² À primeira vista, o panorama geral deixado por essa perspectiva dos fatos possibilita pensar que “A coroa foi-se afastando de um estilo de governo ditado pelo domínio jurisdicional, substituindo-o por uma lógica de patrimonialização ainda mais voluntarista, autoritária e executiva”⁵³ onde se alinham legalmente todos os desejos da agora reinante Casa de Bourbon às demais instancias políticas do mundo colonial.

No entanto, nota-se haver uma questão fundamental a ser destrinchada sobre as esferas administrativas que baseavam as discussões sobre o surgimento de novos modelos políticos e dos Estados-nação já no século XVIII. Como observa Carlos Garriga, existe uma diferença considerável entre “[...] *proyectismo* como gênero e o reformismo como prática.”⁵⁴ Aqui ele aponta como os textos produzidos ainda no século XVIII eram fabricados de modo a realçar três perspectivas distintas sobre os processos históricos que envolviam o Império, sendo elas

⁴⁹ BRADING, 2008, p. 397.

⁵⁰ Ibid., p. 399.

⁵¹ CARDIM, Pedro; HESPANHA, António Manuel. A estrutura territorial das monarquias ibéricas. In: XAVIER, Ângela Barreto; PALOMO, Frederico; STUMPF, Roberta (orgs). **Monarquias ibéricas em perspectiva comparada (sécs. XVI-XVIII): dinâmicas imperiais e circulação de modelos administrativos**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2018, p. 89.

⁵² CARDIM; HESPANHA, 2018, p. 89.

⁵³ Ibid., p. 90.

⁵⁴ GARRIGA, Carlos. Os limites do reformismo bourbônico: a propósito da administração da justiça na América espanhola. Almanack. Guarulhos, n.06, p. 38-60, 2º semestre de 2013, p. 39.

relativas ao “programa” à “execução do programa” e à “avaliação de suas consequências”.⁵⁵ O programa a que se refere diz respeito ao conjunto de ações que orientavam a nobreza nas metrópoles e que, conseqüentemente, influenciava nas decisões de cunho prático nas colônias. Garriga verifica que a perspectiva adotada pela maioria dos teóricos que estudaram a trajetória europeia em perspectiva dialogada com os processos do “Novo Mundo”, embora não idênticas, se assemelham pelo fato de estarem quase sempre apoiadas numa lógica de continuidade das reformas borbônicas, como é o caso da teoria de Brading.

Objetivamente falando, acredita-se que a escrita historiográfica acabou sendo orientada mais para esses “[...] fins (que se pretendia) e os resultados (que se fez e, sobretudo, com que consequências) da política reformista”⁵⁶. Se a análise focalizava mais nos fins do que nas próprias intenções, ou nos “meios institucionais empregados” para a aplicação dos termos da lei, então o discurso não estaria realmente centrado nas concepções da época e sim numa intenção coletiva de conduzir as narrativas para determinado lugar – a saber, possivelmente já previamente imaginado.

Em outras palavras, mesmo que os textos constitucionais do período sugerissem reformas que visavam mudar completamente o status político e administrativo das colônias, na verdade eles denunciavam mais a tentativa de implementação de um projeto do que a tradução da realidade das relações políticas e/ou a certificação de que a aplicação desses projetos foi bem-sucedida. Faz-se importante destacar o aspecto legal, pois esses ordenamentos acabaram sendo uma das formas através das quais os colonizadores validaram sua intervenção sobre as populações não-brancas, inclusive nas guerras pela independência.

Isso fica ainda mais evidente no exemplo a seguir: Ao falar da relação que a justiça estabelece com os povos indígenas no mundo ibero-americano desde os primeiros anos da colonização até o século XIX, Pedro Cardim mostra como os povos nativos foram pintados nos ordenamentos jurídicos como incapazes de autogoverno e, por isso, não puderam ser qualificados como “titulares de direitos”⁵⁷. Na América Hispânica além de utilizarem o termo “vassalo” para designar os ameríndios que passaram pelo processo de cristianização, era atribuído a eles a qualidade de *miserabile persona*⁵⁸, esta utilizada para localizá-los

⁵⁵ GARRIGA, 2013, p. 39.

⁵⁶ Ibid., p. 40.

⁵⁷ CARDIM, Pedro. Os povos indígenas, a dominação colonial e as instâncias de justiça na América portuguesa e espanhola. In: DOMINGUES, Ângela; RESENDE, Maria Leônia Chaves de; CARDIM, Pedro (Orgs.). Os Indígenas e as Justiças no Mundo Ibero-Americano (Sécs. XVI-XIX). Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa, 2019, p. 34.

⁵⁸ Nas definições do autor, esta categoria representava um tipo de “[...] pessoa que não estava enquadrada em termos domésticos. O *miserabile* era, por exemplo, um órfão ou uma viúva, porque tais pessoas não tinham um

principalmente no âmbito doméstico, expropriando, automaticamente, as possibilidades de autonomia desses povos nos termos da lei. De modo conciso, o emprego desta categoria nos textos constitucionais do mundo colonial traz à tona a ideia geral de uma necessidade de amparo legal, uma “tutela especial, política ou eclesiástica”⁵⁹ por parte das instituições ibéricas seja nos primeiros momentos da colonização, seja nos conflitos que permearam o mundo colonial no contexto de formação dos Estados-nação – tanto em relação aos indígenas quanto em relação à população negra e mestiça.

Essa relação “meios-finalidades” presente no impulso de afirmação da legislação europeia mostra a diferença existente entre as fronteiras físicas e administrativas, e a maneira com a qual elas se formam e se distinguem, a princípio. Utilizando o próprio conceito de *fronteiras* – no plural – para observar como essa ligação entre a Europa (mais especificamente Portugal e Espanha) e as colônias americanas (principalmente em relação ao sul do continente) foram estabelecidas pela História nos últimos tempos, Tamar Herzog afirma que muitas vezes a noção de fronteira esteve unicamente associada ao campo dos conflitos territoriais, quase sempre remetendo à formação dos Estados Modernos ditos absolutistas.⁶⁰

Nessa narrativa, as negociações entre a figura “central” – o rei – e os demais setores das comunidades fizeram crescer fronteiras internas pautadas na ideia de “centro” e “periferia”, nas quais a própria organização e conceito de comunidade se modificam para se tornar comum a todos – ainda que pensadas de cima para baixo. A questão é que se antes existiam diferenciações entre agentes de um mesmo território/povo, as delimitações externas do que se considerava nacional remodelaram também a forma com a qual essas diferenciações foram vistas por esse mesmo povo.⁶¹

Nos estudos sobre a colonialidade esta perspectiva configura intrinsecamente o imaginário no qual se constitui simbolicamente uma comunidade, seja ela racial, nacional, imperial ou até sexual (quando se fala em comportamentos e papéis de gênero). Isso possibilita pensar nas “[...]constantes adaptações e transformações da exterioridade colonial planetária,”⁶²

enquadramento familiar cristão, eram incapazes de se autogovernar e necessitavam, por isso mesmo, de ser protegidas e amparadas pelo direito[...].” (CARDIM, 2019, p. 34). Vale ressaltar que o termo já era utilizado no direito de Castela e foi resgatado nos ordenamentos jurídicos que posteriormente viriam a considerar os nativos americanos.

⁵⁹ CARDIM, 2019, p. 34.

⁶⁰ HERZOG, Tamar. “Introdução”; Parte 1: A definição de espaços imperiais: como a América do Sul se transformou em um lugar disputado”. In: **Fronteiras da posse: Portugal e Espanha na Europa e na América**. Lisboa: ICS, 2018.

⁶¹ HERZOG, 2018, p. 19.

⁶² MIGNOLO, Walter D. “A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade”. In: LANDER, Edgardo (ORG.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**.

como sendo parte do processo de delimitação geográfica e mental que interpõe as narrativas ocidentais. Esta dita exterioridade não se forma “[...]necessariamente fora do Ocidente, que no entanto, é exterioridade exterior e exterioridade interior (as formas de resistência e de oposição traçam a exterioridade interior do sistema)”⁶³ Da mesma forma, nas discussões sobre a origem dos Estados-nação, o direito (à terra, inclusive) foi sendo observado como algo natural ao âmbito burocrático do Estado, e muito raramente associado à formação e apropriação identitária dos indivíduos a nível local.⁶⁴ Ou seja, durante muito tempo para a historiografia;

a questão de *como* as reivindicações eram feitas e defendidas e *como* eram compreendidas não pareceu importante, porque era suficiente afirmar que o desacordo entre os locais convidava à intervenção dos estados ou que os estados tomavam a <posse> como a base da defesa dos seus direitos.⁶⁵

Quando se fala de direito à terra, territórios e fronteiras na discussão aqui empregada, refere-se sumariamente à usual categorização feita pelos pensadores da História europeia-colonial, quando automaticamente associam esses conceitos a conflitos pela geografia dos espaços disputados. Nesta visão as fronteiras eram tipificadas somente como: lineares (onde as linhas é que diziam o que pertencia ou não aos territórios/governos), zonais (áreas “amorfas”) internas (onde as delimitações são feitas internamente a sociedades e territórios comuns), externas (delimitações feitas “em relação a potências estrangeiras”), naturais (delimitações feitas por eventos naturais ao longo do tempo) ou artificiais – “impostas pelo exterior”⁶⁶. Entretanto, para além desta chave interpretativa, compreende-se que as fronteiras apesar de tratarem da fisicalidade dos recursos a serem disputados no mundo colonial, também representam o modo com qual os indivíduos interpretam as negociações e agem de modo a reivindicá-las ou negá-las.

É nessa conjuntura que se entende como as sociedades que divergem do modelo de organização estatal lançado naquele momento, foram pintadas como objeto ausente de história, de narrativa ou de qualquer capacidade interventiva sobre a realidade política e social – seja sua própria ou em relação ao Estado em si. Essa historiografia notoriamente europeia tendeu a utilizar a ideia de continuidade nos/dos processos para justificar medidas de subjugação dos territórios e recursos dessas comunidades locais, priorizando ações metropolitanas. Os

Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005, p. 33.

⁶³ MIGNOLO, 2005, p. 36.

⁶⁴ HERZOG, 2018, p. 19.

⁶⁵ Ibid., p. 20.

⁶⁶ Ibid., p. 18.

pensadores que analisaram os processos envolvendo as colônias ibéricas muitas vezes atribuíram certa naturalidade às fronteiras europeias (ainda que soubessem como elas foram se formando gradualmente, resultado de intensos debates sobre a origem e legitimidade da propriedade privada e comum na construção de um território/nação) ao mesmo tempo em que atribuíram uma artificialidade às fronteiras coloniais, já que elas teriam sido impostas pelo poder “dominante” unicamente.⁶⁷

Apesar de incertos os termos e limites que permeavam os acordos – territoriais ou não – eles serviram para delimitar as primeiras fronteiras americanas e o trânsito que seria feito entre elas. Nesse caso, foram-se construindo narrativas maniqueístas pautadas em boas e más ações diante dos acordos firmados entre Portugal e Espanha (por mais incertos que eles fossem), onde os direitos eram entendidos e respeitados igualmente por todas as partes, não considerando a controvérsia do próprio debate. Admitísse, porém, que era de comum acerto como as decisões sobre os territórios partiam de câmaras na Europa e não de acordo com mobilizações provenientes das colônias.⁶⁸ Infelizmente para o decorrer das investigações científicas que de certa forma ainda dominam o meio acadêmico, essas manifestações eram vistas somente como reações à arquitetura colonial empreendida pelos europeus, nunca como uma maneira de projeção autônoma dos interesses dos agentes a partir de suas vivências.

Como neste projeto investigativo a vivência dos agentes é tida como um ponto essencial de análise dos processos que levaram à independência nos espaços de colonização americanos, entende-se a importância da imersão (ainda que breve) em casos/espacos específicos como recurso para pensar o impacto da ação desses sujeitos não-brancos de forma mais aprofundada e espaçada nas Américas. Nesse caso, introduz-se as experiências singulares dos espaços andino, mesoamericano e caribenho como sendo uma escolha metodológica importante, já que incluem breves exemplos de como a dinâmica revolucionária influencia e é influenciada pela ação dos atores históricos em diferentes níveis, e como, mesmo se desenvolvendo em tempos e localidades distintos, essas ações tem possibilidade de se interligarem na realidade.

3.2 MULTIPLICIDADE E DIFERENÇA: OS ATORES E AS REVOLUÇÕES NO PERU, MÉXICO E HAITI

⁶⁷ Ibid., p. 20.

⁶⁸ Ibid., p. 23.

De partida, quando se fala no desenvolvimento dos processos revolucionários em si, objeto central deste capítulo, sua orientação nas pesquisas acadêmicas dos últimos tempos ganha sentido um pouco mais concreto na medida em que se analisa a formação das categorias conceituais que geralmente estão a eles conectados. Se esta tendência tradicionalista se direciona a concentrar o debate em torno das políticas metropolitanas, tratar das Américas poderia favorecer questionamentos sobre o surgimento do nacionalismo como afirmação de identidades dentro e fora dos processos citados. Dentre as indagações possíveis, poderia figurar: como e em que medida a multiplicidade étnica dessas identidades influenciam na coalizão ou no conflito entre os sujeitos, qual o papel das comunidades e, principalmente, quem as formam nesses espaços?

É nesse contexto que na introdução ao livro *O Nacionalismo no Novo Mundo*, os autores Marco A. Pamplona e Don H. Doyle apresentam duas ideias centrais nas considerações sobre o tema. A primeira é de que em perspectiva global, as Américas não foram incluídas no debate sobre nacionalismo, e a segunda é de que essa experiência tem muito a acrescentar para a discussão como um todo. Como traçado anteriormente, se partirmos da compreensão sobre o que é nação e seu surgimento pautados numa referência única da experiência europeia, então qualquer importação conceitual sem as devidas considerações tenderá somente a reduzir por completo as vivências do sul global. Pensando nisso, os autores resgatam a formação nacional não a partir do tradicional entendimento da unidade, mas principalmente, a partir da multiplicidade, como destacado na epígrafe desse texto. No mundo europeu a ideia de nação surge de uma “persistência” de certos grupos em afirmarem sua identidade diante dos demais. Nas Américas, entende-se a pluralidade enquanto característica constitutiva, sendo a partir dela que a reflexão sobre o conceito de nação vai surgir.⁶⁹

Observa-se que justamente no processo de troca entre as chamadas colônias e metrópoles, as independências nas Américas vão também construir modelos de “Estados-nação” que influenciarão todo o mundo ocidental. É importante ter em mente que essa troca não acontecia ao acaso, nem apenas de fora para dentro, muito pelo contrário, no continente americano as ideias circulavam de modo que a confluência acontecia, acima de tudo, internamente. Nessa consideração, não se pode afirmar a existência de objetivos exclusivamente comuns entre as unidades administrativas, nem que o processo de independência ocorreu conscientemente em todos os lugares, com o último propósito de

⁶⁹ PAMPLONA, Marco A.; DOYLE, Don H. (Org.). *Nacionalismo no Novo Mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2008, p. 19.

afirmação nacional por parte de todos os sujeitos envolvidos, já que as dimensões sobre as identidades antes da independência e depois dela são incertas, e que o que se entende por laço de pertencimento varia bastante de um espaço para outro.⁷⁰

Sob uma perspectiva etnocultural, muitos historiadores definiram que a maioria dos sujeitos populares que integraram os movimentos revolucionários hispano-americanos pertenciam primeiro à categoria de mestiços e depois de espanhóis nascidos nas Américas, os chamados crioulos⁷¹, e que os motivos para a rebelião giravam, sobretudo, em torno da administração/burocracia colonial, de aspectos econômicos e do crescente sentimento nacionalista.⁷²

Como explanado por Maria Elisa Mäder, dos 18 milhões de habitantes da região em 1810, a grande maioria era composta por indígenas e mestiços, somando juntos 13 milhões, cerca de 1 milhão de negros em condição escrava, e somente 4 milhões de brancos nascidos na Espanha ou nas Américas. Esse cenário demonstra que dentro das mencionadas “camadas populares/baixas”, o número de indígenas que fizeram parte da insurreição (logo no início) poderia, sim, ser superior ao número de mestiços. A questão é que os percursos da historiografia ocidental tradicional levaram a construir o ideal de nação de forma dual, onde se inserem os nacionalistas – enquanto grupo bem definido que zela pelo bem comum, ainda que não se tenha em vista o que seria considerado comum em seu devido contexto – contra aqueles que se opunham à formação da nação. Em termos gerais, esse lugar de oposição foi sendo atribuído aos peninsulares e alguns grupos indígenas. Aos peninsulares pelo teor político-burocrático que guiou a temática durante muito tempo, e aos indígenas, pois existia o discurso da indiferença, ou pelo menos uma explicação prática apontando que seu não envolvimento se devia ao fato da independência tratar de um conflito de interesses entre crioulos e peninsulares, apenas.⁷³ Mas também se via desta forma, porque havia uma naturalização – aqui entendida como projeto –

⁷⁰ PAMPLONA; DOYLE, 2008, p. 20.

⁷¹ Na obra *Comunidades Imaginadas*, Benedict Anderson define o termo “crioulo” como os descendentes diretos de europeus nascidos nas colônias. Para o autor, em quase todos os espaços onde a colonização aconteceu nas Américas, a predominância de lideranças crioulas foi notável. Embora o termo seja costumeiramente utilizado para descrever a dinâmica social dos territórios de colonização espanhola, aqui o autor entende que essa relação pode ser observada no que hoje chamamos de Brasil e nos Estados Unidos. Nesse ponto destaca que não havia uma diferenciação linguística (em dimensões culturais) e/ou étnica entre a elite crioula que exigia a libertação da colônia em relação à metrópole, e os europeus. ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 86.

⁷² YOUNG, Eric Van. *Revoluções e as comunidades imaginadas no México, 1810-1821*. In: *Nacionalismo no Novo Mundo*. PAMPLONA, Marco A.; DOYLE, Don H. (Org.). Rio de Janeiro: Record, 2008.

⁷³ MÄDER, Maria Elisa. *Revoluções de Independência na América Hispânica: uma reflexão historiográfica*. *Revista de História*, n. 159 (2º semestre de 2008), p. 226.

dos indígenas (e também dos negros) enquanto sujeitos alienados da política local, ainda que a justificativa estivesse centrada nos efeitos do colonialismo.

Em investigação feita pelo historiador Juan Marchena Fernández acerca do processo conflituoso que envolveu o Vice-Reino do Peru, é notório como resgates feitos a partir do bicentenário da independência possibilitam olhar para a articulação indígena de forma mais concisa na região andina. Falando de Ocongate (pequena província situada na cidade de Cusco), por exemplo, observa-se ter havido uma dinâmica interna singular durante o período, que demonstra a intensidade das movimentações contra as autoridades locais pela população indígena.⁷⁴ A organização mencionada pelo autor mostra como em cada *ayllu*⁷⁵ se estabeleceu uma espécie de unidade militar cujos líderes exigiam que seus “oficiais” estivessem sempre bem armados para os conflitos que poderiam se seguir, além de uma disposição organizativa que estudava/acompanhava o calendário litúrgico seguido pela administração local e distribuía as funções dos agentes de forma a otimizar todo o processo de investida contra os espanhóis. De acordo com Fernández

Algunos testigos hablan de 3.000 asaltantes, lo que demuestra el poder de convocatoria de las comunidades organizadas, que muy significativamente y en apoyo de lo que venimos indicando a un testigo estas tropas «en todo recordaban a las de Túpac Amaru». Decían querer matar a «los españoles» (blancos en general), según confesaba un indígena capturado, y su motivo era «acabar con todo español y mestizo y quedar solamente los indios»⁷⁶

⁷⁴ FERNÁNDEZ, Juan Marchena. La insurgencia indígena en el proceso de la lucha por la independencia en la región andina: un asunto aún sin ubicar en la agenda del bicentenario. In: CHUST, Manuel; ROSAS, Claudia (orgs.). El Perú en revolución: independencia y guerra: un proceso, 1780-1826. Castelló de la Plana; Publicacions de la Universitat Jaume, 2017, p. 36.

⁷⁵ Sabendo que os *ayllus* consistem em um sistema político-religioso adotado no *Tahuantinsuyu* (nome do poderio Inca em *quéchua*) sob a égide do poder Inca desde antes da chegada dos europeus, os símbolos e elementos descritos e construídos pelos cronistas e historiadores tem bastante ligação com interpretações inerentes ao universo colonial. Dado o teor expansionista dessa sociedade, ao longo de sua trajetória, muitos grupos étnicos distintos fizeram parte de seu funcionamento e, justamente por isso, em se tratando das crônicas espanholas, as impressões sobre os *ayllus* precisam ser vistas como representações, não necessariamente condizentes com a dinamicidade da realidade vivida pelos agrupamentos indígenas no mundo pré-hispânico. Mesmo porque, em diferentes tempos a função e os critérios que ligavam os sujeitos à cada *ayllu*, mudaram. Sendo este um tipo de sistema organizativo-social cuja dinâmica se baseava na reciprocidade entre os sujeitos e redistribuição dos recursos, percebe-se que de modo geral tais critérios ora foram seguidos "com base nas relações de parentesco entre o chefe do *ayllu* e seus membros", ora estiveram "baseadas na relação político-religiosa estabelecida entre esses grupos e o Estado inca." GODELIER, 1977 apud PORTUGAL, Ana Raquel. **O ayllu andino nas crônicas quinhentistas: um polígrafo na literatura brasileira do século XIX (1885-1897)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 17.

No contexto citado acresce-se o fator da intervenção espanhola, pois, dada a longevidade do período colonial e as reformas internas à estrutura política do que se tornou o Vice-Reino do Peru posteriormente, alguns *ayllus* também acabaram se transformando em “unidade política territorial” cuja função pode “proporcionar mão de obra disponível para as tarefas coloniais” fossem elas facilitadoras ou impedoras do projeto de dominação da Coroa. (PORTUGAL, 2009, p. 20.)

⁷⁶ FERNÁNDEZ, 2017, p. 36.

Para além de mostrar a capacidade administrativa dos *ayllus* em função de qualquer que seja a reivindicação feita pela população indígena naquele momento, o testemunho mencionado também demonstra a complexidade dos conflitos quando se envolve o povo mestiço. Essas diferenciações entre os locais – sejam eles crioulos, mestiços, indígenas ou negros – são mais complexas de serem determinadas na América Hispânica pois, para todos os efeitos, a maioria se via patriota e muitos seriam fiéis ao rei. Não raro se utilizam termos distintos para situar alguns grupos e seus interesses: revolucionários/insurgentes em oposição aos fidelistas e "realistas" (ou aqueles que se mantinham fiéis a "[...]cualquier autoridad que se entablara en la metrópoli".⁷⁷

A partir daí pode-se medir a questão étnica como sendo relevante – mas não necessariamente única – para a constituição de tais cenários revolucionários, desde que a própria noção de pertencimento particular dos agentes, se interpela no discurso. Isso significa dizer que diante dos conflitos a nível micro, o sentimento independentista pensado unilateralmente pelas elites não existiria em termos práticos sem que houvesse acordo entre a maioria populacional nas decisões internas também.

Em pesquisa sobre a ação de grupos indígenas no México desse contexto, Eric Van Young mostra que “O rebelde típico do período revela ter sido um proprietário de terra ou um trabalhador rural índio [...]”⁷⁸. Tal afirmação expressa não somente a centralidade das comunidades indígenas no desenvolvimento do processo, mas também a existência de uma “diferença de mentalidade” em que “a mais importante dessas [...] era um horizonte político metafórico que definia os limites efetivos de atuação das pessoas nas coletividades.”⁷⁹ Ou seja, o que se imaginava por comunidade para certos grupos indígenas se diferenciava radicalmente do imaginado pelos espanhóis americanos e peninsulares naquele momento. Da mesma forma, não se poderia criar um sentimento de pertencimento coletivo unânime aplicável a todos os indivíduos, nem esperar que essa imaginação fosse concretizada de forma menos ativa na política local. Aqui se compreende como a organização e manifestação de (re)apropriação do território em relação a europeus ou mestiços – a depender da situação – revela uma aparente predominância de motivos pessoais sobre os coletivos por parte das comunidades indígenas ou negras. Isso não significa dizer, entretanto, que tais motivações não estivessem silenciosamente

⁷⁷ DI MEGLIO, Gabriel. **La participación popular en las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1816. Un ensayo sobre sus rasgos y causas**. Almanack. Guarulhos, n.05, p. 97-122, 1º semestre de 2013, p. 98.

⁷⁸ YOUNG, 2008, p. 282.

⁷⁹ YOUNG, 2008, p. 282.

conectadas e ligadas a um mesmo objetivo: atacar os pilares da hegemonia colonial a partir dos meios disponíveis no/do controle local.⁸⁰

Apesar das controvérsias, pode-se encontrar no discurso de Brading indícios de que essas sublevações foram muito mais divergentes e conflitantes entre si, a depender da região, do que o imaginário coletivo permite constatar. Novamente no que tange às medidas adotadas pela reforma bubônica, o autor aponta para o fato de que a distribuição e o abastecimento militar contra ataques estrangeiros e insurreições internas, demonstram como cada província lidava com os conflitos de maneira quase que inteiramente independente. Não havendo possibilidade de todos os postos na hierarquia militar serem cobertos por soldados europeus – nascidos na Europa ou não. Consta-se que “[...] somente após a rebelião de Tupac Amaru no Peru (1780-1781) é que a coroa designou dois regimentos para servir nesse vice-reino e mesmo assim “[...] no final do século, o recrutamento local e as transferências significavam que a maioria esmagadora dos homens que serviam o exército eram americanos nativos e que uma boa parte dos oficiais, de capitão para baixo, era constituída de crioulos.”⁸¹. Nesse caso, faz-se imprescindível observar a maneira com a qual o próprio exército realista é retratado na documentação dos conflitos, já que pelo menos em relação às vestimentas e os costumes dos soldados – “oficialmente comprometidos” com o exército do Rei – elas evidenciam mais da circunstância heterogênea na qual se encontravam os atores, do que propriamente uma separação étnica e comportamental. Na hierarquia administrativa da guarnição peruana a favor da monarquia, ambos, oficiais e soldados são retratados como sendo tão indígenas quanto aqueles contra os quais travam algum conflito em nome da Coroa, a ponto dos registros apontarem para o fato de que;

Los oficiales andan vestidos con sombrero blanco redondo y una chaqueta sin divisa, y metidos en una capa, y con este traje montan guardia. Jamá se ven en la casa del general ni en la de sus jefes, a pesar de que las costumbres de estos se diferencian poco de las del subalterno, excepto alguno que otro...La tropa está desnuda la mayor parte, y no pocos soldados con el pie mondado en el suelo, todos con sombrero blanco redondo, y embozados con un poncho o manta, sin instrucción más que regular... La disciplina no la conocen, raro es el que sabe hablar castellano, excepto los pocos limeños y de Arequipa que hay, todos los demás hablan la lengua india... No comen en rancho, ni es posible hacerlos a este uso porque los más de ellos tienen sus mujeres o mozas siempre al lado, sin podérselas quitar, so pena de desertarse infaliblemente. Estas mujeres, todas indias y cholos, les guisan a su usanza, papas, chuño y maíz; ellas mismas buscan esa comida y la roban casi siempre en los pueblos de indios...⁸²

⁸⁰ FERNÁNDEZ, 2017, p. 37

⁸¹ BRADING, 2008, p. 403

⁸² PEZUELA, J. apud FERNÁNDEZ, 2017, p. 45

De modo conciso, essas investidas sobre a visão subjetiva dos agentes dentro dos processos permite mostrar a agência particular dos indivíduos ao mesmo tempo que elucida a multiplicidade étnica como essência básica de certos fenômenos históricos. Partir dessa perspectiva inviabiliza qualquer tentativa de comparação leviana com o mundo europeu, na medida em que não se pode esperar da diversidade um modo de operar socialmente unificado “[...] caracterizado pela ascendência comum, por um profundo passado coletivo ou tradições culturais homogêneas”⁸³ É a partir disso que se entende como os processos de formação dos Estados-nação e os conflitos internos – que separavam ou uniam os grupos numa tentativa de afirmação da(s) identidade(s) – precisam ser centrais em qualquer análise que inclua esta temática.

Em se tratando do posicionamento da população negra (em condição escrava ou não) nos debates independentistas, uma ferramenta de compreensão semelhante pode ser aplicada no contexto dos conflitos e acordos estabelecidos na ilha de Saint Domingue. De acordo com Leandro Goya Fontella e Elisabeth Weber Medeiros, a Revolução Haitiana aparece como importante fator de propagação de medo nas Américas em finais do século XVIII e início do XIX. Isto porque apesar da historiografia tradicional atribuir o movimento somente à revolução americana e francesa – quase como se fosse uma extensão natural dessas duas, como se todas as lutas e processos que aconteceram naquele momento não fossem tão inovadoras por serem consequências óbvias das ideias iluministas – observa-se ter havido um envolvimento profundo tanto dos escravizados quanto dos chamados *affranchis* (livres de cor), durante todo o percurso revolucionário desta colônia em especial.⁸⁴

No final do século XVIII este era considerado um dos territórios mais lucrativos e prósperos das Américas. E como o modo de operar metropolitano na época exigia, sua sociedade colonial se constituía política e economicamente pelo sistema de produção agrícola açucareiro, pela produção de café (em menor escala) e pelo tráfico de escravizados. Assim como ocorreu em outros espaços de colonização, a longo prazo, tal configuração social resultou na composição de uma esmagadora maioria populacional preta e mulata, em relação aos chamados *grands* e *petit blancs* (senhores de escravos, sendo os primeiros donos de engenhos e os segundos pequenos comerciantes).⁸⁵ A questão é que, apesar de semelhante aos demais lugares

⁸³ PAMPLONA; DOYLE, 2008, p. 23

⁸⁴ FONTELLA, Leandro Goya; MEDEIROS, Elisabeth Weber. **Revolução Haitiana: o medo negro assombra a América**. Disc. Scientia. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 8, n. 1, p. 59-70, 2007.

⁸⁵ Falando da configuração demográfica de Saint Domingue, Larissa Viana afirma que em finais do século XVIII, existiam na ilha uma média de 500 mil negros escravizados (contagem do ano de 1789), 30 mil brancos e 28 mil livres de cor. VIANA, Larissa. **A Independência do Haiti na Era das Revoluções**. ANPHLAC – Associação

onde o sistema escravista se tornava base econômica, em se tratando do processo de independência em si, essas semelhanças só existiam até certo ponto.

Assim como ocorreu no restante das Américas, a escravização de pessoas e o modo de operar colonial que restringia as possibilidades de ação dos sujeitos a partir da ideia de raça superior e/ou inferior também foi a base do sistema social vivenciado nessa colônia francesa. Isso significa dizer que também lá, os movimentos de resistência por parte de diferentes grupos de escravizados fez parte da constituição desse mundo muito antes da afirmação de independência e do desejo de construção do ideal de nação. Sobre isso, Marco Morel lança como instrumento de observação um “curioso paradoxo” pautado na ideia de que até mesmo para que houvesse liberdade, os sujeitos dependiam do desempenho metropolitano.⁸⁶ Parte do pressuposto, entretanto, de que seu enfraquecimento auxiliaria na “destruição das estruturas coloniais”, onde o principal fator de mudança do *status quo* não são necessariamente os debates entre os colonizadores peninsulares em suas câmaras na Europa, mas sim a resposta dos colonizados, já que, antes de mais nada, “as ideias não fazem mágicas sozinhas”⁸⁷

Como exemplo, em diversos momentos os *affranchis* aproveitaram as discussões geradas pela Assembleia dos Estados Gerais para pedir aos liberais franceses maior liberdade e igualdade de direitos em relação à população branca da ilha. Porém, temendo que esses conflitos internos se tornassem prejudiciais à saúde da economia de sua colônia mais próspera, a resposta desses liberais foi impedir a propagação e o aumento de tais exigências, realizando a execução de um dos principais líderes que vinha encorajando rebeliões contra os colonos, Vicent Ogé.⁸⁸

Apesar de violentas, as respostas e os ataques entre os grupos envolvidos na rebelião, se fizeram notáveis, assim como várias investidas internas contra os colonos de Saint Domingue deixaram claro que existiu certa persistência por parte dos grupos de mestiços e também dos negros livres e escravizados em reivindicarem seus direitos. Para além dos conflitos entre *affranchis* e *grand blancs* que vinham se acentuando no/com os debates metropolitanos, percebe-se na movimentação dos escravizados uma intensidade muito maior e bem mais antiga nas demandas por igualdade.⁸⁹ A questão é que em se tratando dos interesses colocados em disputa por distintos setores da sociedade, diferentemente do que ocorreria no restante das américas, a

Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas. Disponível em: <<https://antigo.anphlac.org/indep-haiti-apresentacao>> Acesso em: 20 de setembro de 2023.

⁸⁶ MOREL, Marco. “Revolução do Haiti: breve apresentação”. In: **A revolução do Haiti e o Brasil escravista: o que não deve ser dito**. São Paulo: Paco, 2017.

⁸⁷ MOREL, 2017, p. 85.

⁸⁸ FONTELLA; MEDEIROS, 2007, p. 65

⁸⁹ FONTELLA; MEDEIROS, 2007, p. 65

liberdade poderia ser exigida em relação ao modelo de subjugação imposto pelos donos de propriedade na ilha, à administração dos peninsulares franceses de Europa, ou a ambos. Até certo ponto, os homens de cor que já desfrutavam de certa liberdade, não tendiam automaticamente a alinhar-se aos escravizados de Saint Domigue, isto porque, tentavam ainda equiparar-se aos colonos, lutando, muitas vezes, a seu lado.⁹⁰ Ainda assim, o cenário geral foi sendo montado aos poucos de modo a ressaltar que;

Os escravos enfrentaram uma oposição profundamente dividida. Livres de cor na Província do Norte foram separados entre aqueles que lutaram contra a revolta dos escravos sob a liderança branca; aqueles que cooperaram temporariamente com os escravos insurgentes em unidades separadas até a igualdade racial ser concedida; e um número menor de negros livres, como Toussaint Louverture, que foram ou se integraram ao exército de escravos.⁹¹

Mesmo que nem sempre os escravizados e livres de cor tivessem o mesmo propósito dentro dos conflitos, o que se sabe é que “era difícil separar a questão racial da escravidão”⁹² e que esta figura toda a complexidade do processo revolucionário haitiano. Para muitos, a luta empreendida naquele momento era primordialmente travada contra a ideia de superioridade racial – baseada na ideia polar: brancos e o “resto” – que organizava os sujeitos em classes e predeterminava funções sociais. Ou seja, apesar do principal impulso de coalisão ter sido a luta dos escravizados, a revolução em si foi essencialmente “multicolorida”.⁹³

Para David Geggus, se nos demais espaços de colonização das américas o processo independentista era em parte encabeçado por uma elite “semelhante” aos governantes metropolitanos, no Haiti a ideia de nacionalismo estava forjada “na escravidão e em uma guerra excepcionalmente cruel” intrinsecamente definida pela noção de raça. Em seus termos, afirma que ela se distinguiu das demais revoluções coloniais, sobretudo porque a independência não foi o alvo central das revoltas. De modo que “a maioria dos ativistas brancos e livres de cor queria autogoverno em vez de independência.”⁹⁴

⁹⁰ MOREL, 2017, p. 88

⁹¹ Traduzido – citação original: “The slaves faced a deeply divided opposition. Free coloureds in the North Province were split between those who fought against the slave uprising under white leadership; those who temporarily cooperated with the insurgent slaves in separate units until racial equality was conceded; and a smaller number of free blacks, like Toussaint Louverture, who were or became integrated into the slaves’ army.” GEGGUS, David. The haitian revolution in atlantic perspective. In: **The Oxford Handbook of the Atlantic World: 1450-1850**. CANNY, Nicholas; MORGAN, Philip (orgs.). Oxford Handbooks series, Oxford University Press, 2011.

⁹² Traduzido – citação original: “It was therefore difficult to separate the race question from that of slavery.” (GEGGUS, 2010, p. 537)

⁹³ MOREL, 2017, p. 95.

⁹⁴ GEGGUS, 2010, p. 547

Cronologicamente falando, esses acontecimentos se mostraram precursores de ideais também associados a autonomia social e política de outros povos. Sendo este um dos primeiros lugares a declarar a independência em relação à metrópole, também se diferenciou pelo teor abolicionista que a acompanhava. Objetivamente, tal afirmativa acabou respingando em diferentes âmbitos dos processos revolucionários das colônias vizinhas, seja em relação à questão nacional ou às noções de cidadania.⁹⁵

No que hoje chamamos de Venezuela, por exemplo, o capitão de milícias José Francisco de Heredia, estabelece uma analogia entre os processos ocorridos em seu próprio território e as dinâmicas haitianas com o argumento da possibilidade de que a Venezuela se transformasse, de fato, numa versão similar de Saint Domingue. Em suas palavras;

Este país maravilhoso [a Venezuela] foi, sobre o nome da escravidão, a morada da paz e da abundância, e cada ano progredia sua riqueza, até que a liberdade funesta, plantando a árvore da discórdia, lhe trouxe a guerra e a desolação, e que em pouco tempo, ela a fez regredir um século inteiro. Era mais fácil de prever estes efeitos com o exemplo da França e de Santo Domingo, do que reclamar e pedir aos reis.⁹⁶

Dialogicamente, o recorte trazido expõe os aspectos mais essenciais do que estava sendo demandado pelos líderes do movimento. A partir dele é possível perceber que não se tratou somente de uma reivindicação por independência administrativa-burocrática da metrópole francesa, mas também do reconhecimento-ação daquela população ao entender como a escravidão fazia funcionar o modelo colonial de exploração humana. É válido visualizar com mais profundidade como, na carta de independência, J.J. Dessalines evoca o conceito de liberdade e aponta para o despotismo e a tirania que subjugam seu povo. Nesta, afirma que a nação haitiana não poderia ser considerada propriamente livre se levasse adiante o sistema escravista, e não reconsiderasse a economia de plantation que fazia esse sistema girar. Em suas palavras;

Escravos – deixem para a nação francesa esse odioso epíteto. Eles conquistaram para não mais ser livres. Sigamos outros passos; imitemos outras nações que, transmitindo

⁹⁵ MOREL, 2017, p. 113.

⁹⁶ Traduzido – citação original: “Ce pays délicieux [le Venezuela] était, sous le nom d’esclavage, la demeure de la paix et de l’abondance, et chaque année progressait sensiblement sa richesse, jusqu’à ce que la funeste liberté, en plantant l’arbre de la discorde, lui apportât la guerre et la désolation et qu’en peu de temps, elle le fit reculer d’un siècle entier. Il était plus facile de prévoir ces effets avec l’exemple récent de la France et de Saint-Domingue que d’ordonner et de peindre des plaintes [sic] contre des rois...” HEREDIA apud GÓMEZ, Alejandro. **Le Spectre de la révolution noire: l’impact de la révolution haïtienne dans le monde atlantique, 1790-1886**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2013.

sua aspiração ao futuro e temendo deixar à posteridade um exemplo de covardia, preferiram ser exterminadas a serem removidas da lista de povos livres⁹⁷

3.3 COMUNIDADES IMAGINADAS E AS NOÇÕES DE PERTENCIMENTO PRODUZIDAS NO MUNDO COLONIAL

De modo geral, percebe-se que no contexto das independências a maioria dos conflitos que ocorreram eram de caráter separatista em relação ao domínio metropolitano, como um “anticolonialismo” representado pela ruptura com a administração e política colonial, não necessariamente de caráter etnonacionalista. Apesar deste último ser um fator de confronto nas Américas, sabe-se que ele não aparece como o fator de surgimento dos conflitos independentistas, muito menos de ideais nacionalistas. E, embora tais tensões raramente levantassem movimentos separatistas locais, tenderam ao estabelecimento de modelos de “subjugação ou exclusão de minorias étnicas não europeias”⁹⁸

É justamente nessa tentativa de sublimação das aqui afirmadas “maiorias étnicas” – mas não necessariamente políticas e econômicas – que compreende-se estar a dita pluralidade da dinâmica independentista, a complexidade dos agentes que fizeram parte dela – consciente ou inconscientemente – e a possibilidade de observação sobre o processo de forma menos unilateral. De forma concisa, uma vez que a diferença e as fronteiras internas vão se constituindo com base nos interesses de grupos étnicos e sociais específicos dentro desses espaços, então seria preciso também traçar os limites de como as identidades “nacionais” vão se aglutinando de forma a conceber para si o significado de pertencimento.

Ao falar na constituição do conceito de comunidade, Benedict Anderson o associa ao de nação explicando que ela é “imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana”.⁹⁹ Mais do que uma mera falsificação da realidade, a imaginação emerge enquanto ponto constitutivo comum de todos os grupos. Mesmo que divergências internas também sejam características essenciais de sua formação, a invenção agiria como potência de criação de mundos. Na lógica tradicionalista esses mundos assumem, com frequência, um teor maniqueísta que antagonizam grupos bem estabelecidos, seja externamente, quando se opõe peninsulares e crioulos, seja internamente, quando as intituladas “camadas

⁹⁷ ARMITAGE, David. **Declaração de Independência: Uma história global**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 161.

⁹⁸ PAMPLONA; DOYLE, 2008, p. 27.

⁹⁹ ANDERSON, 2008, p. 32.

baixas” são homogeneizadas e colocadas sempre contra a administração crioula na “geografia social da insurreição”.

Diante dos exemplos citados no tópico anterior, fica difícil precisar em que momento exatamente esses processos revolucionários se misturaram a reivindicações particulares dos grupos a ponto de formarem comunidades e/ou até nações. O que se sabe é que para além de afirmarem a centralidade na atuação da população indígena, escravizada e mestiça, eles também dão uma noção da profundidade do posicionamento desses indivíduos em diferentes tempos e lugares. Resgatando a ideia de Herzog sobre o pensamento de fronteira, percebe-se que essas esferas particulares foram sendo separadas da ideia de nação, como se as diferentes formas de resistência expressas por esses sujeitos não tivesse sido o motor responsável pelo surgimento dos Estados, a princípio.¹⁰⁰

De modo semelhante, Guillaume Boccara introduz como parte do debate a noção de resistência indissociada do mundo social, explicada pelo próprio peso conceitual da mestiçagem nas Américas. Em sua análise, a etnia ou multiplicidade étnica é resgatada como parte de uma problemática envolvendo, além dos aspectos biológicos, as dinâmicas sociais, culturais e identitárias, que assentam os povos ditos “intermediários”/mestiços como prova viva da objeção à hegemonia europeia. É claro que dentro do discurso, a simples existência dessa parcela populacional não constituiu sozinha um movimento de contraposição organizado, mas quando associado a reflexões que visaram alterar o *status quo* dessa forma de existir, a etnia e/ou a mestiçagem ganhou, sim, novos sentidos.¹⁰¹

Com efeito, é certo dizer que as instituições coloniais estiveram sempre ocupadas em estabelecer nações ou etnias negras e indígenas imóveis, ao mesmo tempo em que se ocupavam de expropriar e limitar a afirmação de identidade daqueles cujo nascimento se deu justamente a partir das políticas de violência adotadas na colonização. Isto porque se tomou como objetivo a delimitação de lugares e a fixação do ideal de homogeneidade que distanciava o eu colonizador subjetivo do outro colonizado, tanto geográfica quanto socialmente. Estabelecendo que esta é uma zona limite ou de fronteira, onde os colonizadores conseguiram controlar e sujeitar o “outro”, Boccara aponta para o fato de que justamente ali foi possível constituir uma “América indígena em grande parte imaginária”,¹⁰²

¹⁰⁰ HERZOG, 2018.

¹⁰¹ BOCCARA, Guillaume. Colonización, resistencia y etnogénesis en las fronteras Americanas. In. Colonización, resistencia y mestizaje em las Américas (siglos XVI-XX). BOCCARA, Guillaume (ORG.). Quito: ediciones Abya-Yala, 2002.

¹⁰² BOCCARA, 2002, p. 53.

Isso significa dizer que se o pensar apontava para os pontos de vista dos indígenas e dos negros escravizados em si, olhar para esses conceitos significaria tentar sair da esfera dual e monolítica habitual que separa oprimidos de opressores, colocando o meio, ou as interações existentes entre ambas as partes, para observar a formação de novos espaços, novos sujeitos e novas categorias sociais. Trata-se então de desviar das facilidades teóricas presentes no caminho etnocentrista (e eurocentrista) – que postula uma não-identidade nas zonas de fronteira onde o ser colonizado não existe ou é criado e nomeado por entidades externas somente - e descobrir a complexidade da realidade colonial, já que a produção dessas categorias interfere diretamente na criação do domínio social e garante aos agentes a possibilidade de afirmação no mundo em que vivem.

4 NOMBRAR TAMBIÉN ES LUCHAR

Embora tais perspectivas sejam aqui tratadas no contexto de formação dos Estados-nação e das lutas independentistas, elas servem para mostrar também como o pensamento de subalternidade cristaliza imagens para além de momentos históricos específicos. No contexto de composição curricular brasileiro, dar-se conta que a ideia de “tutela” indígena e negra perpassa as barreiras do tempo, e influenciam diretamente no que pode ser ensinado na atualidade. Para além do que é discutido, as formas e os métodos utilizados para se propor tais discussões sobre novas categorias, são também atravessados pelo etnocentrismo e/ou eurocentrismo.

Neste ponto do presente trabalho, chama-se atenção para a correlação e continuidade de determinados pontos de vista que mantém subjulgados e invisíveis os “outros” não-europeus. O ensino de história, embora seja mais uma área pertencente a tantas outras da ciência histórica, tem papel fundamental na reavaliação dos papéis de subalternidade atribuídos a determinados indivíduos. É nesse âmbito que os estudos decoloniais, ou melhor, a pedagogia decolonial, contribui para uma abertura paradigmática dos temas que compõe o campo do Ensino e da História.

Silmária Reis dos Santos, mostra que nos últimos anos, muitas pesquisas acadêmicas abordam a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica para tratar dos mais diversos assuntos de temáticas sociais, essas que compreendem “povos, comunidades e corpos subalternizados, bem como a formação curricular no campo de ensino de História, reforçando e apontando o eurocentrismo dos currículos da educação básica e do ensino superior.”¹⁰³ No caso desta pesquisa, para além de propor uma reflexão teórica sobre as composições curriculares das últimas décadas, e/ou uma discussão sobre a trajetória do pensamento decolonial no Brasil, optou-se por tratar de forma integrada um componente curricular específico do currículo de história (Os processos de independência nas Américas) observando-se como ele pode ser visto e pensado de forma mais articulada com a crítica da colonialidade.

Por isso a necessidade de analisar as influências historiográficas acerca da construção das narrativas sobre a independência nas Américas, focando na marginalização de certos grupos, como indígenas e negros, e nas interpretações históricas tradicionais. Como dito nos capítulos anteriores, a historiografia dominante, especialmente nas obras acadêmicas e

¹⁰³ SANTOS, Silmária Reis dos. A pedagogia decolonial nas pesquisas de Ensino de História no Brasil. In: 32º Simpósio Nacional de História – ANPUH Nacional. Democracia e direitos humanos: desafios para uma história profissional. São Luís – MA, 2023, p. 7.

educacionais, muitas vezes coloca a "conquista" das Américas como um evento determinante, destacando a superioridade dos impérios indígenas como astecas e incas, enquanto reduz a participação dos demais povos nativos a papéis secundários ou de vítimas. Da mesma forma ocorre com a população mestiça e negra nos mais diferentes acontecimentos. A narrativa histórica construída pela perspectiva europeia favorece a sobreposição das instituições coloniais, marginalizando a história indígena, negra e mestiça e mantendo um eixo centralizado na relação colonizador-colonizado.

Por isso, nesta análise adota-se a proposição de uma pedagogia decolonial que esteja baseada na crítica à colonialidade e na valorização de identidades culturais diversas. Faz-se assim pela necessidade de repensar a construção curricular, especialmente no campo do ensino de história, levando em consideração as múltiplas perspectivas e realidades sociais e culturais dos alunos, e as mais variadas formas de observação sobre os personagens e sujeitos históricos que compõe os processos independentistas. Como afirma Walsh, enquanto instrumento de análise dos fenômenos, os estudos (inter)culturais nos permitem “transgredir a hegemonia disciplinar e reforçar abertamente a natureza política do cultural e o entrelaçamento de ambos com o econômico, com as questões de poder, com as lutas de confronto simbólico e pelo controle de significados. Nomear também é lutar”¹⁰⁴

Entende-se, portanto, que a reflexão sobre o conceito de "tutela", as discussões sobre a formação dos espaços e fronteiras coloniais e as novas categorias sociais que surgiram das interações entre diferentes grupos, fazem parte de um extenso processo de (re)nomeação dos sujeitos, agentes, tempos e fenômenos históricos trabalhados nesta pesquisa. A partir dessa análise, surge a possibilidade de superar a dicotomia tradicional de opressor-oprimido, e trazer para o debate contemporâneo novas formas de ser e estar no mundo, seja a partir de fenômenos políticos do passado, seja pela reavaliação de termos e conceitos utilizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no presente, ou por uma pedagogia que privilegie a diversidade dos referenciais históricos e sua relação com a formação de identidades plurais hoje.

¹⁰⁴ Traduzido – citação original: “transgredir la hegemonía disciplinar y abiertamente afianzar por lo político de lo cultural y los entrelazamientos de ambos con lo económico, los asuntos de poder, las luchas de enfrentamiento simbólico y por el control de sentidos. Nombrar también es luchar”. WALSH, Catherine. WALSH, Catherine. **Estudios (inter)culturales en clave de-colonial**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.12: 209-227, enero-junio 2010, p. 211.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as vertentes teóricas e todas as correntes de pensamento que surgem para pensar e projetar novos olhares sobre questões já existentes na realidade – ainda que muitas vezes ocultas – é o que se considera pontapé inicial no processo de ressignificação e transformação das experiências individuais e coletivas dos sujeitos que estão envolvidos nesses projetos formativos. Para isso acontecer, porém, foi preciso alinhar tanto as alternativas epistemológicas, quanto as metodológicas, num mesmo projeto relacional, procurando as causas e desafios para sua implementação em cada contexto de aplicação. Na presente proposta investigativa, este alinhamento se deu a partir da associação do currículo com os debates provenientes do domínio histórico e as proposições feitas pelos estudos decoloniais.

Objetivamente falando, o que se tentou fazer neste trabalho foi mostrar como alguns usos conceituais e teóricos que fazem parte do universo historiográfico acabam, por vezes, reafirmando perspectivas eurocêntricas dos fenômenos. Nesse percurso, percebeu-se que em muitas ocasiões isso acontece não ao acaso, mas intentando propositalmente evidenciar a centralidade de saberes e poderes que excluem e deixam invisíveis identidades e manifestações que nadam contra a corrente do eurocentrismo.

Nesse sentido, foi importante apresentar para o debate historiográfico a crise do paradigma eurocêntrico nas ciências humanas, com ênfase na revisão das narrativas históricas dominantes, em particular sobre a independência nas Américas. A partir de uma perspectiva decolonial, tornou-se pertinente explorar como a noção de modernidade e colonialidade interagem, com a colonialidade ainda presente nas práticas de conhecimento na atualidade. Utilizando o conceito de "colonialidade do poder", o presente trabalho foi escrito de modo a criticar a forma como os sujeitos colonizados, como indígenas e negros, são frequentemente subestimados nas narrativas históricas, incluindo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tudo isso deixou evidente importância de uma revisão conceitual curricular para o ensino de história, e uma necessária análise crítica sobre a escolha de referenciais dos documentos que embasam o ensino básico no país.

Apesar de utilizar objetos de conhecimento distintos, percebeu-se, desde o princípio, o quão singular pode ser integrar as bases fornecidas pelo saber histórico aos domínios que ele acaba atingindo direta ou indiretamente, por isso a necessária localização dessas identidades no documento curricular vigente no Brasil hoje. De modo conciso, as investidas teóricas foram também instrumentalizadas como possibilidade metodológica na medida em que também foram

capazes de, juntas, revelarem como o discurso sobre a atuação das populações indígenas e negras no processo de independência das Américas foi sendo construída de modo a considerar ou inibir esses grupos.

Justamente no ato de conflitar as narrativas sobre o tema, descobre-se a dimensão de sua autonomia, a complexidade de suas ações a depender do tempo e lugar em que se encontrem, bem como a capacidade de intervenção e transformação radical na realidade que os cerca.

REFERÊNCIAS

Fonte:

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

Bibliografia:

ADAMS, Telmo. WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590, jul./dez. 2015.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARMITAGE, David. **Declaração de Independência: Uma história global**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BOCCARA, Guillaume. **Colonización, resistencia y etnogénesis en las fronteras Americanas**. In: **Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (siglos XVI-XX)**. BOCCARA, Guillaume (ORG.). Quito: ediciones Abya-Yala, 2002.

BRADING, David A. “A Espanha dos Bourbons e seu Império Americano”. In: **História da América Latina: América Latina Colonial**. BETHEL, Leslie (org.). Vol. I. São Paulo: Edusp, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. p. 16. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 15 de setembro de 2023.

CAETANO, Maria Raquel. **A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira**. *Revista Contrapontos I Eletrônica I Vol. 19 I Nº 2 I Itajaí I JAN-DEZ 2019*.

CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>> Acesso em 15 de setembro de 2023.

CARDIM, Pedro; HESPANHA, António Manuel. A estrutura territorial das monarquias ibéricas. In: XAVIER, Ângela Barreto; PALOMO, Frederico; STUMPF, Roberta (orgs). **Monarquias ibéricas em perspectiva comparada (sécs. XVI-XVIII): dinâmicas imperiais e circulação de modelos administrativos**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2018.

CARDIM, Pedro. Os povos indígenas, a dominação colonial e as instancias de justiça na América portuguesa e espanhola. In: DOMINGUES, Ângela; RESENDE, Maria Leônia Chaves de; CARDIM, Pedro (Orgs.). **Os Indígenas e as Justiças no Mundo Ibero- Americano (Sécs. XVI-XIX)**. Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa, 2019.

COSTARD, Larissa. **Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História**. Revista Fronteiras & Debates Macapá, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. **Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do movimento todos pela base nacional comum no processo de construção da BNCC**. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018 ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.11889.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Ed. UFMG, 2003.

DI MEGLIO, Gabriel. **La participación popular en las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1816. Un ensayo sobre sus rasgos y causas**. Almanack. Guarulhos, n.05, p. 97-122, 1º semestre de 2013.

FERNÁNDEZ, Juan Marchena. La insurgencia indígena en el proceso de la lucha por la independencia en la región andina: un asunto aún sin ubicar en la agenda del bicentenario. In: CHUST, Manuel; ROSAS, Claudia (orgs.). **El Perú en revolución: independencia y guerra: um proceso, 1780-1826**. Castelló de la Plana; Publicacions de la Universitat Jaume, 2017.

FONTELLA, Leandro Goya; MEDEIROS, Elisabeth Weber. **Revolução Haitiana: o medo negro assombra a América**. Disc. Scientia. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 8, n. 1, p. 59-70, 2007.

GARRIGA, Carlos. **Os limites do reformismo borbônico: a propósito da administração da justiça na América espanhola**. Almanack. Guarulhos, n.06, p. 38-60, 2º semestre de 2013.

GEGGUS, David. The haitian revolution in atlantic perspective. In: **The Oxford Handbook of the Atlantic World: 1450-1850**. CANNY, Nicholas; MORGAN, Philip (orgs.). Oxford Handbooks series, Oxford University Press, 2011.

GÓMEZ, Alejandro. **Le Spectre de la révolution noire: l'impact de la révolution haïtienne dans le monde atlantique, 1790-1886**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2013.

GUERRA, François-Xavier. **Modernidad y Independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas**. Madrid: Editorial Mapfre, 1992.

HERZOG, Tamar. “Introdução”; Parte 1: A definição de espaços imperiais: como a América do Sul se transformou em um lugar disputado”. In: **Fronteiras da posse: Portugal e Espanha na Europa e na América**. Lisboa: ICS, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÄDER, Maria Elisa. **Revoluções de Independência na América Hispânica: uma reflexão historiográfica**. Revista de História, n. 159 (2º semestre de 2008), p. 225-241.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade**. Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 80 | 2008, publicado em 01 de outubro de 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/695>>. Acesso em: 11 set. de 2023.

MIGNOLO, Walter D. “A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade”. In: LANDER, Edgardo (ORG.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005.

_____. **Histórias locais / Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Ed. UFMG, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>> Acesso em: 15 de setembro de 2023.

MOREL, Marco. “Revolução do Haiti: breve apresentação”. In: **A revolução do Haiti e o Brasil escravista: o que não deve ser dito**. São Paulo: Paco, 2017.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. **A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História**. 2021. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação, Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2021.

PAMPLONA, Marco A.; DOYLE, Don H. (Org.). **Nacionalismo no Novo Mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

PNE. Disponível em: < <https://pne.mec.gov.br/> >. Acesso em 15 de setembro de 2023

PORTUGAL, Ana Raquel. **O ayllu andino nas crônicas quinhentistas: um polígrafo na literatura brasileira do século XIX (1885-1897)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo(org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RALEJO, Adriana Soares; MELO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SANTOS, Eduardo Natalino dos. Canal da América. Mesa 01- Conquistas: História e Historiografias. Apresentada no dia 27/07/2020 no **Colóquio Virtual Internacional: História das Américas**. Início no minuto 54 e término 1h e 34'. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n58_W95F6xY. Acesso em 05 jun. 2023.

_____. **Da importância de pesquisarmos história dos povos indígenas nas universidades públicas e de ensinarmos no ensino médio e fundamental**. Revista Eletrônica da Anphlac - ISSN 1679-1061, n. 4, ref. a 2005.

SANTOS, Silmária Reis dos. **A pedagogia decolonial nas pesquisas de Ensino de História no Brasil**. In: 32º Simpósio Nacional de História – ANPUH Nacional. Democracia e direitos humanos: desafios para uma história profissional. São Luís – MA, 2023, p. 7.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. Ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VIANA, Larissa. **A Independência do Haiti na Era das Revoluções**. ANPHLAC – Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas. Disponível em: <<https://antigo.anphlac.org/indep-haiti-apresentacao>> Acesso em: 20 de setembro de 2023.

WALSH, Catherine. **Estudios (inter)culturales en clave de-colonial**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.12: 209-227, enero-junio 2010.

_____. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. Revista alternativa, 2017. Disponível em: < <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf> >

YOUNG, Michael F. D. **Why educators must differentiate knowledge from experience?** Journal of the Pacific Circle Consortium for Education, v. 22, n. 1, p. 9-20, Dec. 2010. Disponível em: < https://programs.crdg.hawaii.edu/pcc/PAE_22_1_final_10.pdf > Acesso em 18 ago. 2023.

_____. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação, v.16, n.48, set.-dez., 2011.

YOUNG, Eric Van. Revoluções e as comunidades imaginadas no México, 1810-1821. In: **Nacionalismo no Novo Mundo**. PAMPLONA, Marco A.; DOYLE, Don H. (Org.). Rio de Janeiro: Record, 2008.