

Independências conectadas: a transversalidade no ensino de história

Connected Independences: Cross-cutting in the teaching of history

Camila Acosta Queiroz¹

¹Prof. Me. Colégio Militar de Santa Maria

E-mail: camilaacosta1901@gmail.com

RESUMO: Este artigo busca apresentar as potencialidades de uma abordagem transversal para o ensino das independências americanas, entendendo tais movimentos como partes interligadas de um grande processo revolucionário que rompeu paradigmas políticos, sociais e culturais na modernidade. Com base em autores como David Armitage, Stefan Rinke, Gustavo Vaamonde, Clément Thibaud, Ana Frega e François-Xavier Guerra, explora-se a diversidade de contextos e agentes envolvidos nos processos de independência, destacando tanto seus elementos comuns quanto suas particularidades regionais. Para além de uma narrativa cronológica, defende-se o ensino das independências como fenômeno atlântico, marcado por redes de circulação de ideias, bens e pessoas, bem como pela construção de identidades políticas.

Palavras-chave: Independências Americanas; Ensino de História; Atlântico; Identidade Política.

ABSTRACT: This article seeks to present the potential of a transversal approach to teaching the processes of independence on the American continent, understanding these movements as interconnected parts of a major revolutionary process that broke political, social and cultural paradigms in modernity. Based on authors such as David Armitage, Stefan Rinke, Gustavo Vaamonde, Clément Thibaud, Ana Frega and François-Xavier Guerra, the diversity of contexts and agents involved in the independence processes is explored, highlighting both their common elements and their regional particularities. Beyond a chronological narrative, it argues in favor of teaching independence as an Atlantic phenomenon, marked by networks of circulation of ideas, goods and people, as well as the construction of political identities.

Keywords: American Independence; History Teaching; Atlantic; Political Identity.

Introdução

O estreitamento de laços entre Europa e América a partir da modernidade consolidou redes atlânticas que interligaram África, América e Europa em dinâmicas políticas, econômicas e culturais profundamente interdependentes. Nesse contexto, estudar os movimentos de independência nas Américas implica compreender essas conexões, bem como as trocas de ideias e influências recíprocas entre metrópoles e colônias.

Este artigo sustenta que os processos de independência nas Américas devem ser trabalhados de forma transversal e interligada no ensino de História, entendendo-os como manifestações de um mesmo fenômeno revolucionário atlântico, embora marcado por especificidades locais. Essa abordagem rompe com perspectivas fragmentadas e teleológicas, estimulando o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre experiências históricas diversas. A abordagem transversal das independências propõe superar visões fragmentadas e nacionalistas, ampliando o entendimento do aluno sobre o sentido atlântico das transformações do período. Além disso, incorporar conceitos como guerra moderna, identidade política e imprensa como arma política permite desenvolver a

capacidade analítica dos estudantes sobre o passado e suas reverberações no presente. Nesse contexto, o trabalho orienta-se pelos objetivos de compreender as independências americanas como processos interconectados no espaço atlântico; analisar as semelhanças e especificidades dos movimentos nas Treze Colônias, Haiti, Venezuela, Brasil e Uruguai; refletir sobre as noções de identidade política, cidadania e patriotismo forjadas nas guerras de independência; e, por fim, relacionar essa proposta às balizas curriculares estabelecidas por documentos reguladores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assegurando a articulação entre fundamentos teóricos e diretrizes oficiais para o ensino da História.

Metodologia

Este artigo resulta de uma análise qualitativa realizada com base no levantamento de bibliografia especializada, abrangendo obras de referência na historiografia sobre as independências americanas, estudos de educação histórica e documentos curriculares nacionais. A investigação fundamenta-se em autores cujos trabalhos se debruçam sobre as disputas políticas, sociais e culturais que marcaram os processos de independência em diferentes colônias do continente americano, tais como David Armitage, Estefan Rinke, Gustavo Vaamonde, Clément Thibaud, Ana Frega e François-Xavier Guerra, entre outros. A partir do balanço crítico e do diálogo entre essas produções, o artigo busca evidenciar não apenas as singularidades de cada trajetória histórica, mas também as interconexões e transversalidades que perpassam tais movimentos, enfatizando o potencial pedagógico de uma abordagem didática que privilegie uma visão panorâmica capaz de iluminar as múltiplas relações atlânticas que caracterizaram o período.

Nesse sentido, considera-se que trabalhar as independências americanas de forma transversal contribui para superar perspectivas fragmentadas ou teleológicas, possibilitando ao estudante compreender que tais processos, ainda que localmente distintos, foram manifestações de um fenômeno revolucionário atlântico mais amplo, permeado pela circulação de ideias iluministas, experiências políticas compartilhadas e reconfigurações profundas nas estruturas sociais. Assim, o artigo organiza-se em torno de três eixos centrais de discussão: inicialmente, apresenta-se um panorama analítico de diferentes processos de independência nas Américas, destacando tanto seus pontos de convergência — como a busca por autonomia política e as tensões internas entre grupos sociais — quanto suas especificidades, marcadas por contextos econômicos, sociais e culturais particulares; em seguida, discute-se o potencial das abordagens transversais para o ensino desse recorte histórico, salientando suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento crítico, da análise comparada e da compreensão das dinâmicas globais; por fim, analisa-se o alinhamento dessa proposta didática com as orientações estabelecidas nos documentos reguladores nacionais, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza competências relacionadas à análise crítica, à contextualização histórica e à leitura multidimensional dos fenômenos sociais.

Dessa forma, pretende-se oferecer subsídios tanto para o aprofundamento historiográfico sobre o tema quanto para a prática docente, evidenciando como a transversalidade pode se constituir em estratégia fundamental para enriquecer o ensino de História e aproximá-lo das exigências contemporâneas de formação cidadã e compreensão complexa do passado.

Um panorama sobre os processos de independência e emancipação política na América

O estreitamento dos laços entre Europa e América a partir da modernidade revela as redes de conexões sociais, políticas, culturais e comerciais tecidas através do Atlântico, conectando África, América e Europa. Sob essa ótica, construir um panorama sobre os movimentos de Independência nas colônias americanas exige considerar as interações, influências e interferências entre metrópoles e colônias. O diálogo com autores como David Armitage, Stefan Rinke e Gustavo Vaamonde

evidencia que, nos processos de emancipação das colônias da América do Norte, São Domingos e Venezuela, os objetivos iniciais estavam mais vinculados a reivindicações de autonomia e legitimidade perante as metrópoles do que à ideia explícita de independência.

De forma geral, nas Treze Colônias, a Guerra dos Sete Anos ilustrou não apenas o caráter atlântico do conflito, marcado pela influência mútua entre acontecimentos na Inglaterra e na América, mas também a mobilização dos colonos em defesa de seus interesses específicos. Entre 1750 e 1765, observa-se o envolvimento ativo dos colonos em questões como a expansão de territórios de caça, o controle de áreas estratégicas e a formação de milícias locais. Apesar da vitória britânica na guerra, a paz não se consolidou entre os colonos americanos. O impacto político do conflito, aliado ao contexto de estabilidade política e crescimento econômico na Inglaterra, trouxe novos olhares sobre o continente americano. Assim, na segunda metade do século XVIII, as colônias passaram a ser vistas tanto como fontes essenciais para abastecer o processo industrial inglês quanto como potenciais focos de instabilidade em caso de revoltas.

A legislação britânica constituiu um instrumento para restringir a autonomia colonial e, consequentemente, assegurar o controle sobre as colônias e prevenir crises. A Lei do Açúcar (1764), por exemplo, reduziu impostos sobre o melaço estrangeiro, mas impôs taxas adicionais a outros produtos, afetando o comércio triangular. A Lei da Moeda (1764) restringiu o comércio interno ao proibir a emissão de papel-moeda nas colônias. Já a Lei do Selo (1765), que taxava todos os documentos oficiais emitidos nas colônias, provocou forte resistência organizada, culminando em boicotes ao comércio britânico e na revogação da lei em 1766. Outro marco importante foi a concessão do monopólio da venda do chá à Companhia das Índias Orientais, o que elevou o preço do produto nas colônias e resultou na famosa Festa do Chá de Boston.

Em reação às contínuas medidas legislativas britânicas, as lideranças coloniais promoveram o Primeiro e o Segundo Congressos da Filadélfia, sendo o segundo responsável pela declaração de independência. Segundo David Armitage, o Primeiro Congresso não tinha como objetivo criar uma autoridade colonial independente, mas sim redefinir a distribuição do poder dentro do Império Atlântico. As diversas reivindicações e resistências às leis restritivas expressavam essa busca por maior autonomia e gestão interna, sempre ligadas à redistribuição de autoridade nas colônias. O projeto de independência surgiria e se consolidaria apenas posteriormente, como desdobramento dessas mobilizações contra as imposições metropolitanas.

A Independência dos Estados Unidos exerceu grande influência sobre outras regiões do continente americano, assim como o movimento de independência do Haiti gerou repercussões diversas em diferentes partes da América. Conforme destaca Stefan Rinke (2011), a colônia de São Domingos, então dividida entre domínio espanhol a leste e francês a oeste, contava, às vésperas da Revolução, com cerca de 31 mil brancos e 550 mil escravizados. Além de apresentar uma colonização mais intensa e uma produtividade agrícola significativamente superior à de outras colônias caribenhas, São Domingos destacava-se pela diversidade étnica. O movimento haitiano assemelha-se ao norte-americano no início, pois não apresentava, de imediato, propostas claras de independência. Contudo, diferencia-se pela forte dimensão étnico-racial. A complexa estratificação social local, marcada por variados interesses e projetos de futuro, foi fundamental para a eclosão do movimento de independência, sobretudo na porção francesa da ilha.

Rinke (2011) identifica os principais estratos sociais em São Domingos, definidos por critérios como liberdade, escravidão e fenótipo. Os escravizados eram, em grande parte, africanos trazidos pelo tráfico atlântico ou nascidos na ilha, com predominância de origens no Congo e Angola. Os *Affranchis*, libertos, formavam uma camada social ainda baixa, mas acima dos escravizados em cativeiro. Os *Gens de Couleur*, ou “Gentes de Cor”, eram afrodescendentes ou mestiços, livres, fruto geralmente de relações entre mulheres escravizadas e homens brancos. Os *Petit Blancs*, ou “Pequenos Brancos”, possuíam poucos bens e atuavam como agricultores, artesãos ou comerciantes.

Por fim, os *Gran Blancs*, ou “Grandes Brancos”, detinham maior poder, fossem funcionários do governo, militares ou grandes latifundiários, mesmo quando residiam fora da ilha.

Assim como ocorreu nas Treze Colônias, o intercâmbio de ideias dentro de São Domingos, especialmente as concepções iluministas sobre direitos universais, fomentou movimentos em diversos setores sociais, buscando uma reconfiguração das relações com a França, visando um novo equilíbrio político. A multiplicidade desses movimentos gerou alianças inesperadas, como entre *Affranchis*, escravizados e alguns grupos brancos. As revoltas escravas, somadas às mudanças políticas na França, especialmente sob o governo jacobino, resultaram na abolição da escravidão em São Domingos em 1791. A figura do *Affranchis* Toussaint Louverture foi central na articulação e liderança do movimento haitiano. Sua atuação militar vitoriosa, inclusive contra forças espanholas, e sua mobilização de tropas foram fundamentais para o processo, culminando, em 1791, na proclamação de uma constituição para São Domingos. A independência definitiva do Haiti, porém, só se consolidaria após novos embates, carregando um forte componente racial.

A pluralidade de projetos de futuro no processo de independência haitiano distingue-o profundamente do movimento norte-americano. Ao contrário do caso das Treze Colônias, não se tratou de uma mobilização unificada em prol da liberdade colonial, mas sim de múltiplos projetos de reequilíbrio de poder, elaborados por diferentes segmentos sociais. Enquanto a população branca defendia suas próprias demandas frente à França, a massa escravizada lutava por mudanças imediatas em suas condições de vida, promovendo revoltas e ataques a plantações.

Em contraste com os dois casos anteriores, as colônias da América Espanhola desfrutavam de relativa autonomia em sua administração política e econômica. Segundo Susana Bleil Souza (2003), cada vice-reinado hispano-americano possuía certa autossuficiência, contando com capitais administrativas que organizavam circuitos econômicos locais, como Potosí e Caracas. Assim, a América espanhola se estruturava em macrorregiões interligadas, mas relativamente autônomas. Contudo, como aponta Vaamonde, a independência do Haiti, em especial, gerou preocupação e tensão nos centros administrativos coloniais.

Quando José Bonaparte ascendeu ao trono espanhol, substituindo os Bourbon Fernando VII e Carlos IV, emissários foram enviados às colônias para comunicar o início da nova dinastia e solicitar juramentos de fidelidade. As autoridades locais, entretanto, em demonstração de sua autonomia, recusaram-se a reconhecer o novo governo e começaram a se organizar politicamente, criando Juntas administrativas inspiradas no modelo espanhol, para discutir os rumos políticos dos vice-reinos. As Juntas funcionavam como colegiados, compostos por representantes locais escolhidos para governar em nome do rei espanhol. Um exemplo foi a *Junta Suprema Conservadora de los Derechos* de Fernando VII, de Caracas, embora diversas outras surgissem na Venezuela, ora apoiando, ora criticando a primeira. Apesar da existência da Junta Suprema Central na Espanha, representantes hispano-americanos não eram incluídos nela, o que gerou atritos entre a metrópole e as colônias. Em 1811, o Congresso Nacional da Venezuela substituiu a Junta Suprema.

Na Venezuela, as Juntas se dividiram entre aquelas leais a Fernando VII e aquelas que começavam a vislumbrar a independência. Ainda em 1811, a independência venezuelana foi proclamada, mas os diferentes posicionamentos das Juntas desencadearam conflitos internos, simultâneos aos enfrentamentos contra a Espanha. O reconhecimento oficial da independência venezuelana pela Espanha só ocorreria em 1845. O processo juntista não foi apenas determinante para o movimento de independência, mas também uma especificidade do contexto venezuelano. Em síntese, considerando que o vínculo de vassalagem ao rei espanhol constituía importante fator de coesão e identidade entre a população colonial, a ascensão de José Bonaparte ao trono abriu espaço para questionamentos sobre a legitimidade do governo espanhol nas Américas. Conforme a análise de Vaamonde (2013), a crise política na Espanha fomentou um debate sobre a legitimidade do poder espanhol nas colônias. Com Fernando VII impossibilitado de reinar e o governo Bonaparte considerado ilegítimo, as Juntas surgiram como expressão de soberania popular, legitimada por

antigas tradições. A resistência à ocupação francesa se manifestou também na própria Espanha, evidenciada, por exemplo, pela Guerra Peninsular (1807-1814).

Esse é um dos aspectos que diferenciam o processo de independência venezuelano dos norte-americanos e haitianos. A primeira crise política não visava propriamente autonomia, independência ou separação, pois os vice-reinos já possuíam certa autonomia administrativa. O movimento juntista, segundo Vaamonde (2013), visava antes reafirmar a soberania de Fernando VII, defendendo o direito da dinastia legítima diante da crise imposta por fatores externos.

A partir de uma análise das trajetórias históricas dos movimentos de independência das Treze Colônias, do Haiti e da Venezuela, torna-se evidente que, embora esses processos compartilhem aspectos comuns, também apresentam diferenças significativas que lhes conferem singularidade. Um ponto de convergência reside no fato de todos integrarem um mesmo contexto atlântico, marcado pela circulação de ideias iluministas, pelo impacto das transformações políticas europeias, como a Revolução Francesa, e pelo recrudescimento das disputas imperiais. Em cada região, contudo, tais influências se combinaram a dinâmicas sociais e econômicas próprias, produzindo projetos políticos diversos. No caso das Treze Colônias, inicialmente, as reivindicações dirigiam-se a questões tributárias e políticas internas, buscando maior autonomia administrativa, mas não necessariamente a separação imediata da Inglaterra, como aponta David Armitage. No Haiti, segundo Estefan Rinke, as tensões raciais e a brutal realidade escravista conferiram ao movimento revolucionário um caráter profundamente social e étnico, pois implicavam não apenas a luta por liberdade política, mas também pela abolição da escravidão, tornando-o um processo radical e singular em relação aos demais. Já na Venezuela, como observa Gustavo Vaamonde, a crise dinástica espanhola e a recusa ao governo de José Bonaparte motivaram inicialmente movimentos juntistas que visavam garantir a soberania de Fernando VII, revelando um projeto político ainda vinculado à legitimidade monárquica, antes de se consolidar a ideia de independência plena.

Essas diferenças, contudo, não apagam as aproximações. Em todos os casos, as transformações políticas ganharam força a partir de conflitos internos que reconfiguraram alianças sociais, evidenciando que as independências não foram processos homogêneos nem linearmente conduzidos por elites coesas. Além disso, os movimentos influenciaram-se mutuamente: a independência das Treze Colônias inspirou setores das elites *criollas*, enquanto a Revolução Haitiana espalhou medo entre as classes dominantes das colônias escravistas, impactando decisões políticas na América Espanhola e no Brasil. Assim, considerar a historicidade desses processos é fundamental para evitar leituras teleológicas ou simplificadoras, uma vez que, em seu início, tais mobilizações não estavam necessariamente ancoradas no ideal abstrato de independência, mas em demandas concretas de autonomia, defesa de privilégios locais ou mesmo manutenção de estruturas sociais existentes.

Por fim, a análise comparativa evidencia que essas independências, embora distintas em suas motivações imediatas e em seus desfechos, só podem ser plenamente compreendidas se inseridas no contexto das conexões atlânticas, pois foi o intenso tráfego de pessoas, mercadorias, impressos e ideias que permitiu a circulação de modelos políticos, discursos de liberdade e estratégias de resistência. A transversalidade, nesse sentido, revela-se ferramenta indispensável para o ensino de História, pois possibilita ao estudante perceber como tais movimentos se inscrevem em um fenômeno revolucionário atlântico mais amplo, ao mesmo tempo em que mantém a atenção às especificidades locais que definiram cada trajetória independentista.

O potencial didático de uma perspectiva transversal

O artigo “Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades”, de Circe Maria Fernandes Bittencourt, investiga como a História da América tem sido tratada nos programas e manuais escolares brasileiros desde o século XIX até os dias atuais. A autora evidencia que,

historicamente, o ensino da História da América esteve subordinado a projetos identitários nacionais, moldados sobretudo sob uma ótica eurocêntrica, que relegava a América Latina e suas múltiplas experiências históricas a um papel periférico diante da História Universal ou da chamada História da Civilização.

Durante o século XIX e início do XX, prevaleceu nos currículos escolares a narrativa de uma identidade nacional fundada em raízes europeias, sobretudo portuguesas, enquanto a História da América figurava como apêndice dos conteúdos universais, quase sempre limitada a tópicos sobre independências políticas ou civilizações pré-colombianas. Houve tentativas de romper com essa visão eurocêntrica, como a proposta de Manuel Bonfim e de autores como Rocha Pombo, que defenderam o ensino de uma História da América que valorizasse a mestiçagem e questionasse o discurso civilizatório ocidental. Entretanto, tais projetos não se consolidaram como hegemônicos.

No período republicano, e posteriormente nas reformas educacionais do século XX, persistiu a visão eurocêntrica, apesar de oscilações, como a introdução de conteúdos americanos para atender à política da “boa vizinhança”. Mesmo a obrigatoriedade do ensino da História da América, a partir de meados do século XX, não foi suficiente para integrar plenamente o Brasil à narrativa continental, mantendo uma separação entre História do Brasil e História da América que dificultava uma leitura sincrônica dos processos históricos regionais.

Na segunda metade do século XX, principalmente após os anos 1970 e 1980, a História da América começou a ser abordada também sob o prisma das teorias da dependência, que, embora críticas, acabaram generalizando a experiência latino-americana como homogênea e economicamente subalterna. A partir dos anos 1990, surgiu uma tendência mais recente de organizar o ensino da História da América em torno de temáticas transversais — como escravidão, identidade cultural, movimentos sociais e relações de gênero —, promovendo uma História integrada e múltipla, em que identidades regionais, étnicas e sociais ganham espaço, em oposição às antigas narrativas nacionalistas ou eurocêntricas.

Edilene Reis Pereira (2021) diferencia esses conceitos ao afirmar que, enquanto a interdisciplinaridade pressupõe a interação estruturada e planejada entre áreas do saber, a transversalidade diz respeito a temas que atravessam várias disciplinas, sendo trabalhados como eixos temáticos comuns. Os conteúdos da BNCC, como o ideário dos líderes independentistas (EF08HI08), o pan-americanismo (EF08HI09) ou as implicações da Revolução de São Domingo (EF08HI10), são exemplos de temas transversais que podem permear diversas disciplinas, desde a História até a Sociologia, a Literatura ou a Filosofia. A perspectiva transversal, quando incorporada ao ensino, contribui também para responder a uma das grandes demandas contemporâneas: formar sujeitos capazes de operar com múltiplas escalas de análise, compreendendo que as transformações locais estão inseridas em dinâmicas globais. Isso se revela especialmente relevante em tempos de mundialização das economias, dos fluxos migratórios e das comunicações digitais, nos quais estudantes estão constantemente expostos a informações fragmentadas sobre acontecimentos distantes. Nesse sentido, a História, enquanto disciplina escolar, pode oferecer as ferramentas analíticas necessárias para perceber relações de causa, consequência e simultaneidade entre fenômenos que ocorrem em diferentes partes do mundo.

Tomando como exemplo o processo de independência do Haiti, observa-se que sua abordagem no ensino de História não deve se restringir à análise de um episódio isolado, mas antes ser articulada ao contexto atlântico mais amplo, marcado pelo temor, presente tanto na América Espanhola quanto no Brasil, de insurreições protagonizadas por populações escravizadas, bem como às discussões globais acerca dos direitos humanos, intensificadas após a Revolução Francesa. Tal perspectiva analítica revela-se particularmente significativa do ponto de vista pedagógico, pois permite aos estudantes compreender que a história do Haiti está profundamente vinculada à história das Américas e, em sentido mais amplo, à história global, evidenciando as inter-relações entre processos locais e dinâmicas transnacionais.

Ademais, a abordagem transversal amplia o repertório de temas considerados essenciais nos currículos nacionais, como diversidade cultural, relações étnico-raciais e direitos humanos. Ao tratar, de maneira simultânea, os processos de independência na América do Norte, no Haiti e nas colônias espanholas, o professor cria oportunidades para discutir questões fundamentais, tais como escravidão, racismo, colonialismo e cidadania, estabelecendo conexões entre acontecimentos históricos e debates contemporâneos. Essa articulação confere ao ensino de História um caráter formativo e crítico, ao desafiar interpretações simplificadas que tendem a naturalizar desigualdades ou a invisibilizar determinados grupos sociais no processo histórico.

Outro relevante potencial pedagógico decorrente da análise transversal dos processos históricos reside na possibilidade de trabalhar com uma diversidade de tipologias de fontes. O estudo comparado das independências permite a utilização integrada de documentos oficiais, discursos políticos, artigos de imprensa, relatos pessoais, iconografia, mapas e objetos culturais, que, quando analisados de maneira conjunta, evidenciam as contradições, interesses e disputas que caracterizaram tais processos. Essa metodologia contribui diretamente para o desenvolvimento das competências estabelecidas nas diretrizes educacionais, tais como a análise crítica de fontes, a construção de argumentos fundamentados e a compreensão da pluralidade de significados atribuídos aos acontecimentos históricos.

Importa destacar, ainda, que a perspectiva transversal no ensino de História constitui instrumento eficaz para evitar leituras teleológicas ou nacionalistas que, não raras vezes, apresentam as independências americanas como processos inevitáveis ou como trajetórias lineares rumo à liberdade e à modernidade. A observação simultânea dos diferentes percursos trilhados pelas regiões americanas evidencia, por exemplo, que nem todas as independências resultaram em transformações sociais profundas ou na superação das hierarquias herdadas do período colonial. O caso haitiano, com seu caráter radical e profundamente marcado pela dimensão racial, contrasta de forma significativa com as independências conduzidas por elites criollas em diversas regiões, preocupadas sobretudo em salvaguardar seus privilégios e posições de poder. Evidenciar tais contrastes em sala de aula é fundamental para ensinar História como campo de múltiplas interpretações e debates, e não como uma narrativa única ou definitiva.

É também nesse sentido que autores como Clément Thibaud (2002), Ana Frega (2005) e François-Xavier Guerra (2009) contribuem significativamente para o ensino de História, embora suas produções se localizem antes no campo da pesquisa acadêmica que na prática em sala de aula. Suas reflexões sobre guerras civis, formação de identidades políticas, imprensa e participação popular nas lutas independentes ajudam a construir roteiros didáticos que evidenciem o caráter polissêmico dos processos históricos. Por exemplo, Thibaud (2002) mostra como a guerra, ao mesmo tempo em que dividia sociedades entre aliados e inimigos, também era instrumento de construção de laços identitários e políticos, produzindo noções de cidadania e nação. Essa compreensão complexa da guerra enquanto experiência social e política pode ser trabalhada didaticamente para além das batalhas, explorando seus impactos na cultura política, na mobilização social e na produção de discursos.

Por sua vez, Ana Frega (2005) ao analisar o caso uruguaio, evidencia como as elites locais procuraram manter sua dominação frente aos grupos populares mesmo em meio a discursos de liberdade, apontando para as tensões entre projetos de emancipação política e a manutenção de estruturas sociais excludentes. Esse aspecto permite desenvolver com os estudantes análises críticas sobre os limites da independência e as permanências de desigualdades, conectando o passado às questões sociais do presente. François-Xavier Guerra (2009), ao tratar da imprensa como instrumento de guerra política, revela como jornais, panfletos e gazetas foram decisivos para construir imaginários coletivos e difundir ideias revolucionárias. Incorporar esse tipo de documentação nas aulas não apenas dinamiza o ensino, mas possibilita que os estudantes percebam a dimensão discursiva da política e compreendam como se criam e se legitimam projetos políticos.

Por fim, é importante destacar que trabalhar com transversalidade no ensino não é tarefa simples. Exige planejamento, seleção cuidadosa de conteúdos e materiais didáticos, além de estratégias pedagógicas que tornem a complexidade dos fenômenos acessível ao nível cognitivo dos estudantes. Entretanto, os ganhos em termos de aprendizagem histórica, formação crítica e compreensão da realidade contemporânea justificam o esforço. Assim, pensar o ensino de História a partir da transversalidade significa abrir espaço para uma narrativa mais ampla, conectada e crítica, na qual os processos aparentemente locais se revelam interdependentes e integrados em redes globais. Essa abordagem não apenas enriquece o conteúdo trabalhado em sala de aula, como também contribui para formar sujeitos históricos conscientes de que pertencem a uma comunidade planetária cujas histórias estão, inevitavelmente, entrelaçadas.

A abordagem transversal aliada às orientações curriculares

O ensino de História, conforme delineado na BNCC tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, demanda abordagens que superem a compartimentalização disciplinar, exigindo do professor a capacidade de articular saberes diversos, conectando múltiplas dimensões políticas, sociais, econômicas, culturais e territoriais. É precisamente nesse contexto que as reflexões de Edilene Reis Pereira, em sua dissertação sobre interdisciplinaridade no Ensino Médio, mostram-se particularmente relevantes, pois oferecem fundamentos teóricos e práticos para pensar a transversalidade como exigência curricular e didática.

A Competência Específica 1 do Ensino Médio da BNCC, por exemplo, requer que o estudante analise processos históricos em diferentes escalas — local, regional, nacional e global — e sob variados prismas epistemológicos e científicos, visando à construção de posicionamentos críticos. Essa competência encontra eco direto no que Pereira (2021) chama de “perspectiva interdisciplinar”, entendida como possibilidade de integrar saberes distintos para produzir leituras mais complexas da realidade histórica. Na dissertação, a autora enfatiza que o ensino interdisciplinar rompe com o ensino fragmentado, pois permite que o estudante perceba as interconexões entre História e outras áreas do saber, como Geografia, Sociologia, Biologia e Arte, algo essencial para a compreensão dos fenômenos históricos como processos multifacetados. Quando discutidas sob perspectivas interconectadas, as independências no continente americano tomam outro significado para além da simples história factual, proporcionando discussões sobre circulação de ideias políticas, projetos de futuro e organizações sociais. Do mesmo modo, a Competência Específica 2, que aborda a formação de territórios e fronteiras e suas relações de poder, também se conecta às preocupações um ensino transversal. Os exemplos de independências nas Américas — como a Revolução do Haiti, as independências na América Espanhola ou o processo norte-americano — são campos fecundos para trabalhar essa inter-relação, já que envolvem questões de território, identidade nacional, disputas de poder e redefinição de fronteiras.

No Ensino Fundamental, a BNCC igualmente introduz elementos claros de transversalidade nos conteúdos referentes às independências americanas. Elementos como a aplicação dos conceitos de Estado, nação, território e governo (EF08HI06), ou a análise dos diversos processos de independência e suas especificidades regionais (EF08HI07, EF08HI13), apontam para a necessidade de um ensino que vá além do factual, promovendo conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Edilene Reis Pereira (2021) sublinha, em sua pesquisa, que a interdisciplinaridade e a transversalidade temática possibilitam, juntas, esse movimento: a partir de um tema histórico central — por exemplo, a Independência do Haiti —, é possível desenvolver articulações sobre os impactos do “haitianismo” nas demais independências vizinhas. Temas como a escravidão, as estruturas econômicas coloniais e as transformações políticas e sociais decorrentes das independências são objetos históricos ricos que, conforme Edilene Reis Pereira, só podem ser plenamente compreendidos quando integrados tanto às discussões interdisciplinares das Ciências Humanas e

Sociais quanto de forma transversal. Assim, discutir a independência do Haiti, por exemplo, implica abordar não apenas as batalhas militares ou as declarações políticas, mas as transformações sociais, étnico-raciais e econômicas que atravessaram o Atlântico, alterando profundamente as relações de trabalho e as estruturas sociais.

Essa perspectiva também se alinha às diretrizes pedagógicas do Projeto Setorial Didático (PSD) do Sistema Colégio Militar do Brasil, especialmente à Competência C5 da Matriz de Referência Curricular do Ensino Fundamental, que orienta o estudante a “reconhecer o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais” (DEPA, 2023). Ao trabalhar a transversalidade dos processos históricos, como as independências americanas, o docente do Sistema Colégio Militar do Brasil possibilita ao aluno perceber como distintos grupos sociais — indígenas, afrodescendentes, elites criollas, populações escravizadas — viveram, lutaram e produziram sentidos históricos próprios, muitas vezes interconectados no espaço atlântico. Essa abordagem contribui diretamente para o desenvolvimento da competência C5, pois permite ao estudante compreender a diversidade e a complexidade dos modos de vida em diferentes contextos históricos, além de reforçar a visão crítica e multidimensional exigida tanto pela BNCC quanto pelo PSD. Assim, a prática pedagógica no Sistema Colégio Militar integra os objetivos nacionais de formação cidadã a uma metodologia que valoriza a interdisciplinaridade e a análise crítica das múltiplas dimensões do passado.

Por fim, para compreender essa proposta aliada às urgências contemporâneas do ensino de história, é válido apresentar as discussões trazidas por Conceição Cabrini em “O ensino de História: revisão urgente” (1994), que permanece atual mesmo após mais de trinta anos de publicação). A obra integra-se de modo profundo às discussões contemporâneas sobre transversalidade no ensino de História, ao defender uma prática pedagógica que supere a mera transmissão de conteúdos acumulados pela historiografia acadêmica e que priorize, em vez disso, a produção de reflexões históricas pelos estudantes. Cabrini questiona, desde o início de sua obra, como possibilitar que o aluno se reconheça como sujeito do processo histórico e, simultaneamente, como produtor do seu próprio conhecimento, o que está intimamente ligado à proposta de transversalidade, pois implica articular conteúdos históricos a temas significativos da realidade social, política e cultural dos estudantes.

Cabrini propõe romper com o ensino escolar pautado exclusivamente em cronologias rígidas, fatos clássicos e etapas lineares, características de uma História eurocêntrica e teleológica. Em seu lugar, defende um ensino que compreenda o processo histórico como uma construção humana, dinâmica, contraditória e incerta, onde se revelam conflitos sociais, lutas de poder e múltiplas possibilidades de trajetória. Essa concepção encontra eco nas discussões que tivemos sobre trabalhar as independências americanas de forma transversal, ao perceber, por exemplo, como o processo haitiano, diferentemente das Treze Colônias ou da Venezuela, agrega questões raciais e sociais singulares, e como tais eventos se influenciaram mutuamente no espaço atlântico. Ensinar História a partir desse enfoque permite ao estudante visualizar o entrelaçamento dos processos históricos e compreender que fatos não existem isolados, mas se inserem em redes de interdependência, aspecto central na perspectiva transversal.

Além disso, o autor defende que a seleção dos conteúdos e das estratégias pedagógicas deve partir da realidade vivida pelo estudante, considerando sua bagagem cultural e o contexto social do qual provém. Esse princípio está alinhado às noções de transversalidade porque implica conectar o passado às questões contemporâneas, como relações étnico-raciais, direitos humanos, cidadania e desigualdades sociais. Por exemplo, ao ensinar a independência do Haiti não apenas como fato histórico isolado, mas relacionando-o ao medo de rebeliões escravas nas Américas, às discussões iluministas sobre liberdade e aos movimentos políticos regionais, o professor promove a articulação entre conteúdos históricos e problemáticas atuais, potencializando aprendizagens significativas.

Outro ponto crucial na obra de Cabrini, e profundamente relacionado à transversalidade, é a defesa do uso diversificado de fontes históricas. Para ela, trabalhar com documentos oficiais, discursos, imagens, relatos pessoais e objetos culturais permite ao estudante perceber a História como uma construção e não como narrativa acabada. Isso coincide diretamente com nossa discussão sobre o ensino transversal das independências americanas, pois a análise comparativa de diferentes processos exige a utilização de fontes variadas, capazes de revelar as múltiplas vozes, contradições e interesses que caracterizam os movimentos históricos. O autor salienta que o trabalho com fontes ajuda o aluno a desenvolver uma postura crítica diante do conhecimento, pois o faz perceber que os documentos são interpretações parciais e situadas da realidade, não reflexos neutros dos fatos. Essa prática contribui para atender às competências da BNCC relativas à análise crítica de fontes e à construção de argumentos fundamentados.

Por fim, o pesquisador alerta para o risco de substituir dogmas antigos por dogmas novos, ressaltando que a mudança no ensino de História não se resume a trocar conteúdos ou metodologias, mas exige uma transformação epistemológica na concepção de História e na relação professor-aluno. Ensinar de forma transversal implica exatamente essa mudança de foco, pois convida o estudante a compreender o processo histórico em sua complexidade, em lugar de absorver narrativas prontas. Ao promover a reflexão sobre diferentes caminhos possíveis, sobre as múltiplas vozes do passado e sobre as conexões entre espaços e tempos, a transversalidade assume papel fundamental na formação de cidadãos críticos, capazes de relacionar o passado às contradições e desafios do presente.

Portanto, ao articular as competências previstas na BNCC com as proposições teórico-práticas críticas, evidencia-se que trabalhar a transversalidade no ensino de História implica reconhecer a História como campo que, para além da narrativa cronológica, deve dialogar com múltiplos saberes. Essa abordagem se mostra essencial para cumprir o que Edilene Reis Pereira (2021) identifica como a principal função social do ensino de História: formar cidadãos capazes de compreender criticamente a sociedade em que vivem, analisando fenômenos complexos a partir de múltiplas perspectivas e estabelecendo conexões entre passado, presente e futuro.

Conclusão

Diante das discussões apresentadas, a prática pedagógica em História, fundamentada na interdisciplinaridade e na transversalidade, não apenas atende às exigências legais da BNCC, mas também concretiza a função transformadora da escola. E, sobretudo, permite que os processos históricos — como as independências americanas — sejam trabalhados não apenas como conteúdos isolados, mas como oportunidades privilegiadas para problematizar identidades, direitos, territórios e relações de poder, oferecendo ao estudante instrumentos para pensar historicamente o mundo em que vive. A análise dos movimentos de independência nas Américas, à luz do conceito de Atlântico como espaço interligado, permite ao ensino de História trabalhar além das narrativas nacionais, explorando as inter-relações políticas, culturais e sociais do período. A proposta de um jogo de tabuleiro contribui para uma aprendizagem significativa, possibilitando aos estudantes perceberem que os processos de independência foram complexos, múltiplos e atravessados por diferentes agentes e interesses. Mais do que apenas contar a história da separação das colônias, o ensino dessas independências pode revelar as tensões entre projetos de liberdade, manutenção de privilégios e novas formas de dominação. Nesse sentido, promover uma abordagem transversal não apenas enriquece o conteúdo histórico, como também desenvolve habilidades críticas fundamentais para a formação cidadã.

Referências

ARMITAGE, David. **La primera crisis atlántica: la Revolución americana**. 20/10: El mundo atlántico y la modernidad iberoamericana, 1750-1850, n. 1, p. 9-33, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, n. 4, p. 5-15, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.46752/anphlac.4.2005.1358>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, Maria do Pilar. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREGA, Ana. Guerras de independencias y conflictos sociales en la formación del Estado Oriental del Uruguay, 1810-1830. **Dimensión Antropológica**, año 12, v. 35, p. 25-58, 2005.

GUERRA, François-Xavier. La difusión de la modernidad. In: GUERRA, François-Xavier. **Modernidad y independencias**. Madrid: Encuentro, 2009. p. 338-389.

KARNAL, Leandro; MORAIS, Marcus Vinícius; PURDY, Sean; FERNANDES, Luiz Estevam. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Edilene Reis. **Ensino de história no ensino médio: prática pedagógica de professores pelo viés da interdisciplinaridade**. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2021. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

REINKE, Stefan. El prelude: la revolución de Haití, 1789-1804. In: REINKE, Stefan. **Las revoluciones en América Latina: las vías a la independencia**, 1760-1830. México: El Colegio de México, 2011. p. 79-131.

SOUZA, Susana Bleil de. Política e administração na sociedade colonial hispânica. In: WASSERMAN, Fabio (Coord.). **História da América Latina: cinco séculos**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 77-117.

THIBAUD, Clément. Formas de guerra y construcción de identidades políticas: la Guerra de Independencia (Venezuela y Nueva Granada, 1810-1825). **Análisis Político**, n. 45, p. 35-44, 2002.

VAAMONDE, Gustavo. El proceso juntista en Venezuela, 1810-1811. In: FRASQUET, Ivana (ed.). **Jamás ha llovido reyes del cielo... De independencias, revoluciones y liberalismos en Iberoamérica**. Quito: Corporación Editora Nacional; Universidad Andina Simón Bolívar, 2013. p. 121-142.