

MESTRADO EM ESTUDOS CULTURAIS, LITERÁRIOS E INTERARTES.

RAMO ESTUDOS LITERÁRIOS E CULTURAIS

A descolonização do conhecimento e o resgate da memória: histórias que a história não conta

Gibson Camelo Ferreira

M

2025



Gibson Camelo Ferreira

A descolonização do conhecimento e o resgate da memória: histórias que a história não conta

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Estudos Literários, Culturais e Interartes,
orientada pelos(as) Professores(as) Doutores(as) Paula Guerra e Francisco Topa

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Gibson Camelo Ferreira

A descolonização do conhecimento e o resgate da memória: histórias que a história não conta

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Estudos Literários, Culturais e Interartes, orientada pelos(as) Professores(as) Doutores(as) Paula Guerra e Francisco Topa

Membros do Júri:

Professor/a Doutor/a:

Faculdade:

Universidade:

Professor/a Doutor/a:

Faculdade:

Universidade:

Professor/a Doutor/a:

Faculdade:

Universidade:

Classificação:

A Eliene Camelo Rosa e a Antonio Ferreira Lima, meus pais, que me ensinaram a falar e a escrever da forma que nenhuma instituição formal foi capaz de me ensinar.

Eu escrevo sempre pensando em vocês.

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract	9
Introdução	10
Capítulo 1. Poder, Classe, Raça e Gênero	16
1.1. Poder, Classe, Raça e Gênero	19
Capítulo 2. A história do Brasil narrada por Portugal dentro do manual de História e Geografia do 5.º ano da editora Leya	26
2.1. Manual do 5.º ano, o descobrimento do não descobrimento	27
Capítulo 3. A história do Brasil narrada por Portugal dentro do manual de História e Geografia do 6.º ano, Vol. I, da editora Leya	36
3.1. Mitos lucrativos	36
Capítulo 4. As histórias que “a história” não conta	41
4.1. As histórias que não costumam contar	46
4.2. As histórias que não costumam contar	49
4.3. As histórias que não costumam contar	52
4.4. As histórias que não costumam contar	56
Capítulo 5. Um breve manual/glossário para os manuais/livros de história	62
5.1. Glossário: Palavras não são apenas palavras	62
Capítulo 6. As literaturas contemporâneas de Lima Barreto e Geovanni Martins	68
6.1. 1906, Brasil, cidade do Rio de Janeiro, e “O filho da Gabriela” de Lima Barreto .	68
6.2. 2019, Brasil, cidade do Rio de Janeiro, e o conto “Espiral” de Geovani Martins .	83
7. Considerações finais: memórias	92
Referências bibliográficas	98

Declaração de honra

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da/o presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

Porto, 15 de julho de 2025

Gibson Camelo Ferreira

Agradecimentos

A primeira palavra é de Exu e o fogo de justiça dela é de Xangô. Na encruzilhada que o meu corpo e orí se encontram, eu ofereço esse ebó a Exu e a Xangô.

Aos meus e às minhas ancestrais cujo nome eu sei e àqueles/aquelas cujo nome eu não sei.

À Eliene, Antonio, Guilherme e Lucas, minha família Camelo Ferreira.

À Organização Cultural Casa Odara – especialmente à Gabriela Barbosa – que me alimentou intelectualmente e afetivamente.

À Luciana Liberato, minha grande amiga, que eu prezo, admiro e com quem tenho a felicidade de caminhar lado a lado.

À Professora Doutora Paula Guerra pelos apontamentos, questionamentos, reflexões e incentivos que me auxiliaram para continuar no caminho em que eu acredito e que escolhi.

Ao Professor Doutor Francisco Topa pelas provocações durante suas aulas – um dos poucos lugares que me possibilitou ser “sujeito” dentro da FLUP –, e por partilhar o seu conhecimento, as suas palavras sempre bem colocadas na feitura desta dissertação.

Às Favelas do Brasil, o meu povo que me fez e faz continuar acreditando que enquanto eles/as não forem livres, eu também não serei e por isso continuarei praticando justiça.

Àse.

Resumo

Esta dissertação tem como foco a análise crítica dos manuais escolares de História e Geografia do 5.º e 6.º ano da editora Leya, com o objetivo de identificar a persistência de epistemologias coloniais na educação formal portuguesa, e o resgate da imagem/memória dos/as sujeitos/as outrora colonizados/as, isto é, afro-brasileiros/as. A partir de uma abordagem descolonial, decolonial e interseccional, fundamenta-se em autores como Grada Kilomba (Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano), Lélia Gonzalez (Por Um Feminismo Afro-Latino-Americano), Achille Mbembe (Crítica da Razão Negra) e bell hooks (*Talking back: Thinking Feminist, Talking Black, Yearning. Race, Gender and Cultural Politics*, *“Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”*, and *“o feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”*), além de dialogar com o “Projeto Querino”, de Tiago Rogero e o filme “Que Horas Ela Volta?”, da diretora Anna Muylaert. As literaturas de Lima Barreto (o conto, “O filho da Gabriela”) e de Geovani Martins (o conto, “Espiral”) são mobilizadas como contrapontos epistêmicos e narrativos, articulando-se com conceitos de memória, identidade, representação e justiça social. O estudo também propõe alternativas pedagógicas para a construção de práticas educativas antirracistas e descolonizadoras.

Palavras-chave: Brasil, Portugal, Educação, Descolonização, Memória.

Abstract

This dissertation focuses on the critical analysis of the 5th and 6th grade History and Geography textbooks published by Leya, aiming to uncover the enduring presence of colonial epistemologies in Portuguese formal education, and to reclaim the image and memory of formerly colonized subjects—namely, Afro-Brazilians. Drawing on a decolonization, decolonial and intersectional approach, the research is grounded in theoretical contributions by Grada Kilomba (*Plantation Memories: episodes of everyday racism*), Lélia Gonzalez (*Por Um Feminismo Afro-Latino-Americano*), Achille Mbembe (*Critique of Black Reason*) and bell hooks (*Talking back: Thinking Feminist, Talking Black, Yearning. Race, Gender and Cultural Politics*, *“Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”*, and *“o feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”*), while also engaging with the *“Projeto Querino”*, by Tiago Rogero and the film, *“Que Horas Ela Volta?”*, directed by Anna Muylaert. The literary works of Lima Barreto (the short story, *“O filho da Gabriela”*) and Geovani Martins (the short story, *“Espiral”*) are employed as epistemic and narrative counterpoints, intersecting with key concepts such as memory, identity, representation, and social justice. The study also proposes pedagogical alternatives for building antiracist and decolonial educational practices.

Key-words: Brazil, Portugal, Education, Decolonization, Memory.

Introdução

O risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos) que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.

Lélia Gonzalez, 2020, p. 77-78

Durante séculos, o movimento eurocêntrico e hegemônico tem monopolizado a produção e a legitimidade do conhecimento, determinando tanto as formas pelas quais o saber deve ser produzido quanto os/as sujeitos/as autorizados/as a produzi-lo. Essa lógica e fórmula, imposta desde o projeto colonial europeu, tem sido propagada, expandida e consolidada dentro dos espaços escolares, acadêmicos, mediáticos e culturais de diferentes sociedades. O que temos visto durante muito tempo, principalmente em sociedades que foram colonizadas por europeus e europeias, como é o caso do Brasil, são narrativas em que os movimentos Negro, periférico, popular, indígena, LGBTQIAPN+ e outros têm sido falados, escritos, apresentados e/ou representados por aqueles e aquelas que sempre estiveram no poder – o mesmo poder com que criaram lugares para se privilegiarem no presente e no futuro.

Djamila Ribeiro (2017), ao retomar e expandir a crítica epistemológica de Lélia Gonzalez, sintetiza essa assimetria ao afirmar que “quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico” (p. 39). Ou seja, aqueles que historicamente ocuparam as esferas de poder também detêm a prerrogativa de definir o que é ou não considerado saber legítimo. A hierarquização dos saberes instituída por esse modelo eurocêntrico — branco, burguês e patriarcal — consolidou-se no Brasil desde a chegada dos colonizadores portugueses, operando como um mecanismo de neutralização da diversidade epistêmica. A epistemologia ocidental eurocentrada não apenas se apresenta como universal e neutra, mas se autoriza como juiz das demais formas de conhecimento, deslegitimando, esvaziando ou mesmo eliminando as autorias afro-brasileiras e ameríndias, apropriando-se de suas criações para validá-las apenas quando mediadas por corpos e instituições brancas.

É necessário também afirmar que a colonização e a escravidão não se limitaram à exploração do corpo e da força de trabalho dos povos negros e indígenas, mas também de suas

terras, línguas, afetos, rituais e conhecimentos porque o/a negro/a e o/a indígena mesmo na condição de escravizado/a sempre criaram, produziram, construíram e revolucionaram o conhecimento, a ciência e o mundo, resistindo à colonização europeia. A resistência epistêmica é parte constitutiva da experiência indígena e negra no Brasil e na diáspora.

Desse modo, o que me proponho nesta dissertação é contribuir para descolonizar, dismantelar, criar uma dissonância na narrativa branca, portuguesa e europeia sobre o Brasil, rompendo com essa lógica de dominação epistemológica, além de resgatar a memória afro-brasileira, reivindicando o direito à autoescrita e à autorrepresentação, isto é, o direito de nos escrever, bem como nossas histórias como “sujeitos/as”.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender e desfazer o imaginário social e as definições que foram – e são – construídas sobre as identidades, as histórias e as realidades dos/as sujeitos/as afro-brasileiros/as – afro-ameríndios/as ou afro-latinos/as-americanos/as¹ –, investigando como as estruturas coloniais, ainda hoje, persistem e operam nas formas contemporâneas de produção de conhecimento, além de suas reproduções históricas cristalizadas que associam aqueles e aquelas de forma pejorativa e preconceituosa, especialmente no contexto do ensino da história formal nas escolas portuguesas.

Nesse sentido, pergunto-me: qual é a imagem/identidade que o/a outro/a, o/a qual teve o poder para criá-las, fez e faz dos/as sujeitos afro-brasileiros/as? Quem tem narrado essas histórias? Quem tem contado a história do Brasil nos espaços educativos portugueses? E por quais meios têm sido contadas e construídas, transmitindo esse imaginário social dos/as sujeitos/as afro-brasileiros/as?

A fim de responder a essas perguntas me vejo voltando ao passado e o passado do Brasil, além de ser indígena e afro, é também português. Não existe Brasil sem Portugal nem Portugal sem Brasil, ambos estão eternamente entrelaçados devido ao projeto colonial e escravista português, que moldou ambos os países em suas estruturas econômicas, culturais, raciais e epistêmicas. Com base nisso, selecionamos como objeto de análise os manuais de História e Geografia de Portugal do 5.º e 6.º ano da editora Leya, os quais são utilizados em determinadas escolas portuguesas e narram a história colonial brasileira, entre outros

¹ Termos construídos por Lélia González e a partir de seu trabalho, isto é, pelo movimento *Negro feminista brasileiro*.

momentos históricos como a independência e a abolição brasileira, para compreender a imagem e a identidade do/a sujeito/a afro-brasileiro/a que foi sendo criada ao longo da história, e como essa imagem e identidade se perpetuou, e ainda se perpetua, após o Brasil ter se tornado independente e chegado ao século XXI como o conhecemos na “atualidade”.

A escolha desses manuais se fundamenta nos aspectos de natureza epistemológica e política, os quais dialogam diretamente com os objetivos centrais desta dissertação, nomeadamente a proposta de descolonização do conhecimento e o resgate da memória histórica dos povos afro-brasileiros/as e indígenas.

Reconhece-se que os manuais escolares são dispositivos centrais na mediação do conhecimento histórico. Eles não apenas transmitem informações, mas também veiculam visões de mundo, identidades coletivas e valores. Como fontes primárias de socialização histórica, os manuais configuram representações ideológicas que moldam o imaginário dos alunos e alunas desde as etapas iniciais da formação escolar. Nesse sentido, sua análise crítica torna-se imprescindível para identificar lacunas, distorções, apagamentos e continuidades coloniais nas práticas pedagógicas contemporâneas que formam sujeitos/as racistas e xenofóbicos.

A seleção dos manuais do 5.º e 6.º anos está relacionada com a importância estratégica dessa etapa do ensino básico pelo fato de que é nesse ciclo que os alunos começam a ter contato sistematizado com conteúdos históricos e geográficos ligados à formação de Portugal, às “Descobertas”, à colonização de África e do Brasil. Trata-se de um período crucial para a construção de imaginários individuais e coletivos – e é nesse momento que se firmam as primeiras imagens de “sujeito/a”, “outro/a” e da “pátria”, por exemplo.

Por isso, ao longo deste trabalho, propõe-se também a construção de um glossário crítico com termos frequentemente utilizados nos manuais escolares analisados. A finalidade deste glossário é pedagógica e política: oferecer subsídios para uma prática educativa antirracista e decolonial, propondo alternativas conceituais que rompam com os preconceitos naturalizados e abram espaço para novas formas de ensinar e aprender. Não se trata apenas de denunciar a reprodução do colonialismo nos discursos escolares, mas de criar possibilidades efetivas de transformação porque, como intelectual que buscamos nos tornar, compreendemos que devemos gerar possibilidades e abertura de novos caminhos.

Importa destacar que a análise desses manuais escolares não pretende ser um ataque direcionado exclusivamente à editora Leya, mas um estudo de caso que exemplifica uma problemática maior: a persistência de epistemologias coloniais e racistas na educação formal portuguesa. Os conteúdos neles apresentados ignoram, romantizam e distorcem as contribuições e as violências sofridas pelos povos colonizados – particularmente indígenas e africanos –, além de invisibilizarem as epistemologias desses, deslegitimando suas formas de conhecimento, resistência e historicidade.

Como contraponto crítico, epistêmico e político, apresentarei uma narrativa histórica e sociológica do Brasil afrocentrada, utilizando o livro *Projeto Querino*, de Tiago Rogério, um projeto jornalístico de 12 meses de pesquisa documental, bibliográfica, em áudio e imagens, realizado por historiadores e jornalistas com a participação de mais de 40 profissionais majoritariamente negros e negras, que reconstrói criticamente a história do Brasil, mostrando alguns dos principais momentos – como a independência, em 1822, e a Abolição, em 1888 – sob a ótica dos/as africanos/as e de seus/uas descendentes a partir de uma perspectiva afrocentrada e descolonial. Esta proposta rompe com os paradigmas eurocêntricos que tradicionalmente dominaram os currículos escolares e as produções historiográficas, oferecendo uma alternativa sólida à lógica epistemológica colonial que ainda estrutura parte do pensamento acadêmico e educacional brasileiro.

A escolha dessa obra também se alinha aos objetivos desta dissertação no que diz respeito à crítica dos processos de apagamento da memória coletiva negra e indígena e à denúncia das formas contemporâneas de colonialidade do saber, do pensar, do fazer e do ser – e por realizar este ato de resgatar a memória, reivindicar justiça e reparações.

Além disso, recorre-se ao filme “Que Horas Ela Volta”, da diretora Anna Muylaert de 2015, à literatura, isto é, aos contos “O filho da Gabriela”, de 1906, do autor carioca Lima Barreto, e “Espiral”, de 2019, do também autor carioca Giovanni Martins, cujas narrativas evidenciam a persistência das estruturas coloniais no cotidiano brasileiro, tanto no plano físico quanto psicológico, para evidenciar como não nos é possível discorrer sobre o presente sem o passado nem discorrer sobre a possibilidade de um futuro sem confrontar criticamente as continuidades coloniais que ainda moldam as estruturas sociais, políticas e epistêmicas, pois essas três linhas do tempo – passado, presente e futuro – não seguem um fluxo linear;

elas coexistem, se entrelaçam e se interpelam. São usadas na mesma agulha que cose a nação, o tempo em que vivemos e que constrói esse lugar de que falamos.

Esses contos serão analisados à luz da obra *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), da escritora e psicanalista Grada Kilomba, que articula teoria pós-colonial, estudos raciais e psicanálise para evidenciar a persistência do racismo enquanto estrutura de poder e de produção de subjetividades.

Mas antes do início dessa empreitada que assumimos com todas as implicações, deixo-vos saber que, aqui, falamos de um lugar que não é universal e tão pouco neutro. É importante assinalar que esta dissertação é também uma enunciação situada, isto é, parte de um lugar. Ela é escrita a partir da experiência de um homem negro de pele clara², periférico, LGBTQIAPN+, carioca, de ancestralidade indígena, branca e africana, residente há cinco anos na cidade do Porto, em Portugal. Essa posição interseccional é constitutiva da pesquisa: ela informa as escolhas teóricas, metodológicas e políticas do trabalho, assim como afirma a legitimidade do lugar de fala do pesquisador enquanto sujeito produtor de conhecimento que, aqui, assume-se como Sujeito, isto é, o que irá “falar”.

No entanto, diferente de narciso, o eu que, agora, surge não se vê no espelho que apenas se reflete, porque este espelho que eu seguro é de Oxum³ e por ele enxergo Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Grada Kilomba, bell hooks, Frantz Fanon, Tiago Rogero, Lima Barreto e tantas, tantos mais que vos falarão, aqui, juntamente comigo. Por fim, deixem-me vos recordar de uma última coisa para prosseguirmos:

[...] lembrar-lhes o que significa o termo epistemologia. O termo é composto pela palavra grega *episteme* que significa conhecimento, e *logos* que significa ciência. Epistemologia é, então, a ciência da aquisição de conhecimento, que determina: 1) (os temas) quais temas ou tópicos merecem atenção e quais questões são dignas de serem feitas com o intuito de produzir conhecimento verdadeiro. 2) (os paradigmas) quais narrativas e interpretações podem ser usadas para explicar um fenômeno, isto é, a partir de qual perspectiva o conhecimento verdadeiro

² Essa minha autoidentificação política é complexa e não pretendo discorrer sobre ela, primeiro porque o colorismo no Brasil não é um assunto simples, segundo por causa do movimento Pardo e terceiro porque percebi ao longo dos meus trinta anos que a minha pele “muda” de cor dependendo do país em que eu esteja. Exemplo: Brasil (Pardo, Negro, Branco), Portugal (Negro), Nigéria (Branco) e etc. Desse modo, decido me autodeclarar como “negro de pele clara”.

³ Alyne Barbosa Lima e Cintia Camargo Viann, *Espelho de Oxum: Localização e Centralidade Ancestral em OLHOS D'ÁGUA*, de Conceição Evaristo, 2020, Curitiba.

pode ser produzido. 3) (os métodos) e quais maneiras e formatos podem ser usados para a produção de conhecimento confiável e verdadeiro. Epistemologia, como eu já havia dito, define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditarmos (Grada Kilomba, 2016)⁴.

⁴ Grada realizou a performance “Descolonizando o conhecimento” em 2016 e foi transcrita pelo instituto Goethe. Disponível em: <https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2024.

Capítulo 1. Poder, Classe, Raça e Gênero

Historicamente, a relação de poder entre Brasil e Portugal iniciou-se com a chegada e a invasão dos portugueses nos territórios brasileiros em 1500. O poder de guerra, as tecnologias da época e as organizações baseadas na ideologia de uma nação, por exemplo, concederam inúmeras vantagens a Portugal para que implementasse o seu projeto colonial e escravista. Dentre as diversas relações de poder estabelecidas nesse contexto, a ideologia de raça, que legitimou a superioridade do branco diante de outros povos, construiu as muitas estruturas sociais que conhecemos na atualidade brasileira, isto é, criou um sistema de desigualdades raciais baseada em raça, gênero e classe para privilegiar a branquitude⁵ e marginalizar a população negra, parda, periférica e LGBTQIAPN+. Portanto, realizar um movimento de retorno ao passado é essencial para compreendermos o conceito de raça, a sua construção nas sociedades colonizadas pela Europa e as dinâmicas raciais que influenciam a atualidade do Brasil.

Poder e Raça

Segundo Achille Mbembe em *Crítica da Razão Negra*, “a raça não existe enquanto facto natural físico, antropológico ou genético” (2014, p. 26-27). Ou seja, ela é uma ficção, uma fantasia, um mito, uma construção ou “uma projecção ideológica cuja função é desviar a atenção de conflitos antigamente entendidos como mais verosímeis – a luta de classes ou a luta de sexos, por exemplo” (p. 27).

A noção de raça surge em um período em que a Europa pensava a si própria como o centro do mundo, a cabeça da humanidade e a verdadeira civilização humana, isto é, a “Criadora” das nações. Mas essa suposta “Criadora”, a qual não se manifestava como um único ser, mas sim como um sistema múltiplo e social, era uma falsa deusa porque desconhecia os próprios mundos que supostamente criara e as próprias civilizações que habitavam neles.

⁵ “O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo)” (Bárbara Carine, 2024, p. 40-41).

De acordo com Mbembe, o pensamento europeu acerca dos “mundos” e das civilizações não europeias nasceu da efabulação, ou seja, a “maneira de pensar, classificar e imaginar os mundos distantes” recorreu a “processos de efabulação” e foram apresentados como “reais, certos ou exactos, factos muitas vezes inventados” (2014, p. 29). Consequentemente, deixaram escapar “a coisa” que tentavam apreender, ou seja, o/a outro/a, a diferença, o real e o verdadeiro conhecimento de uma população ou simplesmente a não deterioração de um povo.

Este pensamento efabulado acerca dos/as colonizados/as foi disseminado tanto pelo discurso europeu erudito como pelo popular e construiu uma Europa “fundamentalmente imaginária” com as outras civilizações, “mesmo quando a sua pretensão era desenvolver um conhecimento destinado a dá-la a conhecer objectivamente” (2014, p. 29). Desse modo, a Europa “criou” o “resto” do mundo, os/as não europeus/ais, fundamentado em mitos e preconceitos, alargando o seu “poder” perante o mundo.

Embora Mbembe afirme que as principais características desta relação imaginária colonial ainda estejam longe de ser esclarecidas, o autor declara que

os processos graças aos quais o trabalho de efabulação se avolumou, assim como as consequências da sua violência, são, actualmente, assaz conhecidos. Nesse sentido, há poucas coisas a acrescentar. No entanto, se existe objecto e lugar onde esta relação imaginária e a economia ficcional que a sustenta são dadas a ver de um modo mais brutal, distinto e manifesto, é exactamente este signo ao qual se chama Negro [...] (2014, p. 29-30)

Mbembe afirma que desde o início da época moderna, o/a Negro/a tem sido marcado/a por uma profunda crise de identidade, muito devido à desumanização da colonização e da escravidão que atingiram o/a “sujeito” “Negro/a” pelo mundo, isto é, um/a “sujeito” que não foi construído com as memórias africanas, mas com a ficção racista europeia (p. 30). “A razão de assim ser”, como Mbembe aponta, “podemos sem dúvida atribuí-la, maioritariamente, à lei da raça”, um regime em que ainda nos encontramos e o qual foi instaurado sob o signo do capital, cuja responsabilidade recai, majoritariamente, sobre a Europa (p. 30-31).

Entre os séculos XIV e XIX, o horizonte espacial da Europa alargou-se consideravelmente. O Atlântico foi-se tornando o epicentro de uma concatenação de mundos, o lugar de onde emergiu uma nova consciência planetária (2014, p. 31).

Nesse contexto, surgem contatos entre Portugal, Espanha e as regiões da África Ocidental e Central “via oceano Atlântico” (p. 31) e o comércio transatlântico de pessoas escravizadas. Testemunhamos em 1444, “os primeiros negros, vítimas de pilhagens e transformados em objetos de venda pública” em Portugal, além do aumento de africanos/as sendo capturados/as entre 1450 e 1500 e o desembarque de milhares de negros/as escravizados/as em terras portuguesas onde, “no início do século XVI, cerca de 10 por cento da população é [era] composta por africanos” (p. 31-32). Ou seja, testemunhamos o processo em que o/a sujeito africano/a é esvaziado/a de suas origens e culturas e é efabulado como negro/a, isto é, escravizado/a e reduzido a mercadoria, tornando-se o “produto” principal da economia da Europa.

Essa economia, sustentada pela invenção do “produto” chamado “negro/a” e pela dinâmica do movimento e da circulação capitalista atlântica, serviu como fonte de enriquecimento e de “desenvolvimento” social da Europa e “consolidou” a ideia do “negro”, criando “um momento constitutivo da modernidade, sendo o Atlântico o seu lugar de incubação” (2014, p. 34). Nesse contexto, o mundo não apenas enxerga, mas também aceita, isto é, naturaliza o/a “sujeito” negro/a na condição de escravizado/a e toda a sua descendência dali em diante.

Contudo, entre 1776 e 1825, a Europa perdeu grande parte das suas colônias americanas devido a uma sucessão de revoluções, movimentos de independência e rebeliões (p. 34). Nesse contexto, os/as Afro-latinos/as passaram a desempenhar “papel preponderante na constituição dos impérios ibero-hispânicos” (p. 34), ocupando funções como “crewmen, exploradores, oficiais, colonos, proprietários de terras e, em certos casos, homens livres e proprietários de escravos”, influenciando e transformando as dinâmicas sociais da época, em que a presença negra deixou de se restringir à força de trabalho escravizada.

Conforme Mbembe, tais mudanças impactaram diretamente a organização social da época, especialmente com a dissolução dos impérios e dos “levantamentos anticoloniais ao longo do século XIX” (2014, p. 35). A transição das estruturas imperiais do mundo atlântico para os estados-nações alterou as relações da colonialidade na sociedade: surgem classes de “brancos crioulos”, debates sobre “velhas questões de heterogeneidade, diferença e liberdade” e o aparecem “novas elites” (p. 35). Paralelamente, o mito da mestiçagem é utilizado como ferramenta ideológica para minimizar e desvalorizar as questões raciais (p. 35). Como resultado, a contribuição histórica dos/as afro-latinos/a e dos/as negros/as escravizados/as

para a construção da América do Sul é sistematicamente apagada ou severamente ocultada (p. 35), reforçando a marginalização dessas populações na formação dos novos Estados/Nações.

Dito isso, percebemos que nesse decurso do período atlântico, a Europa “cria” o/a negro/a por meio da ficção e continua se inscrevendo numa posição de comando perante o resto do mundo enquanto adentra os séculos seguintes, influenciando mentalidades, modos de construir, ser e existir. Por meio dela, o seu poder, por exemplo, fez surgir vários discursos acerca da

natureza, da especificidade e das formas dos seres vivos, das qualidades, traços e características dos seres humanos e, até, populações inteiras, que são especificadas em termos de espécies, géneros ou de raças classificados ao longo de uma linha vertical (2014, p. 37).

Observamos, portanto, que os discursos efabulados por portugueses/as e europeus/ias acerca de uma condição negra, criou a ideologia em que o não branco/a é racializado/a e inferior, isto é, uma espécie humana atrasada, a qual os/as europeus/ias desenvolvem por meio do processo da colonização. Esses discursos geraram preconceitos de cor, o qual gerou divisões urbanas, institucionais e outras complexidades, como de gêneros no/a “sujeito” Negra/o⁶ e foram sendo reatualizados no decorrer dos séculos, operando como mecanismos/ferramentas de manutenção do poder da branquitude colonial e racista no Brasil, por exemplo. Nesse sentido, continuemos refletindo sobre o modo como a questão de raça molda as dinâmicas sociais brasileiras no século XX.

1.1. Poder, Classe, Raça e Gênero

Quando pensamos na questão de gênero, pensamos na questão da imagem, da linguagem, do corpo e desse no social, interagindo com outros corpos numa sociedade que, geralmente, beneficia um determinado ser de gênero em detrimento de outros/as/es. Todas essas questões (corpo, linguagem, imagem, som e afeto), se formos partir da filosofia “ocidental cartesiana, do século XVII”, isto é, baseada no binarismo eurocêntrico, o qual foi

⁶ A construção da frase “[...] no/a “sujeito” Negra/o” é proposital, sublinhando o estranhamento quanto à colonização da língua portuguesa, a qual me impede de flexionar palavras de acordo com as letras que representam os diversos gêneros sociais.

imposto aos povos originários e aos colonizados/as, ou seja, às sociedades não-europeias que receberam como herança uma mentalidade racial, capitalista e violenta (Cláudia de Oliveira; Paula Guerra, 2022, p. 32), refletiremos o masculino e o feminino baseado em ideias que retornam o foco para a branquitude e perpetuaremos uma hierarquia de poder de gênero, raça e de classe. Daí que intelectuais como bell hooks, por exemplo, buscaram apresentar um lugar em que seja possível enxergarmos a questão de gênero fora do binarismo ocidental. Acredito que para abordarmos a questão de gênero e classe precisamos partir de uma perspectiva feminista baseado na definição de bell hooks, escrita no livro *Feminist Theory: From Margin to Center*, a qual ela retorna no ensaio “Políticas feministas: em que ponto estamos” do livro, *o feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* (2018). A autora afirma: o “feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (2018, p. 21).

Gosto, particularmente, dessa definição porque ela não busca acusar o homem branco; pelo contrário, ela afirma que o sexismo, a exploração e a opressão que a mulher pobre, favelada e a mulher negra sofrem não partem somente do homem branco, mas também do homem negro e da mulher branca dentro do seu matriarcado – no sentido de uma estrutura em que o lar da burguesia está sob o comando da mulher branca/patroa que exerce um poder sobre a empregada, geralmente, negra. Ou seja, ela aponta para um alvo que está para além do gênero – homem, mulher, trans e etc. Desse modo, parece-me necessário pensar raça e classe enquanto discorrermos sobre gênero, partindo de uma perspectiva feminista de mulheres negras brasileiras para compreendermos as dinâmicas raciais que moldam a sociedade brasileira no século XX e o processo de descolonização do conhecimento realizado pelas mulheres negras e mulheres periféricas brasileiras.

Gênero, Raça e Classe

Segundo a ativista, professora e pesquisadora Lélia González, no ensaio “Mulher negra” do livro *Por um feminismo afro-latino-americano* (2020), na segunda metade do século XX, os “[...] primeiros grupos organizados de mulheres negras, durante esse período [...] surgem no interior do movimento negro [...]” (p. 91). Dentro dele, elas encontram “o espaço necessário para as discussões e o desenvolvimento de uma consciência política a respeito do racismo e suas práticas e de suas articulações com a exploração de classe” ao contrário do

que constatam no movimento feminista, “que tem suas raízes nos setores mais avançados da classe média branca” (p. 91-92) e não aceita a ideia de que a raça articula com outros tipos de explorações que somente as mulheres negras sofrem, ou seja, não associam a raça como sendo uma ferramenta do poder ligado à colonialidade.

Embora esse feminismo branco tenha libertado mulheres de certas opressões patriarcais, sua agenda atendeu, sobretudo, aos interesses das mulheres brancas e burguesas. Dessa forma, ele não apenas negligenciou as desigualdades raciais e de classe, como também contribuiu para a perpetuação das hierarquias coloniais e do poder. Em outras palavras, a ascensão de algumas mulheres dentro desse modelo de feminismo ocorreu às custas da opressão de outras, especialmente das mulheres negras e das mulheres periféricas. Um exemplo concreto dessa dinâmica é a figura da empregada doméstica brasileira no século XXI.

Segundo Lélia Gonzalez (2020) no ensaio *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, a mulher negra “nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas” (p. 73). Isto é, Lélia afirma que a mucama da época da escravidão, a qual fazia a vida tranquila da mulher branca e de sua família na casa-grande para que essa – e os seus – estudasse, organizasse, desenvolvesse intelectualmente e trabalhasse enquanto a mulher negra limpava, cozinhava, passava, lavava, esfregava chão, cuidava, amamentava as crianças brancas para depois cuidar do seu ciclo social/familiar, além de ser assediada e abusada sexualmente pelo homem branco/senhor/patrão, “permitiu” a ascensão da mulher branca e burguesa e foi atualizada/reciclada/transfigurada na empregada doméstica brasileira na atualidade (p. 72-73).

O filme *Que horas ela volta?*, de 2015, da cineasta brasileira Anna Muylaert, apresenta um retrato emblemático da mulher negra e da mulher pobre, nordestina e brasileira no papel de empregada doméstica. A narrativa acompanha a vida de Val, interpretada pela apresentadora e atriz Regina Casé, uma mulher racializada que, ao deixar sua filha sob os cuidados de uma parente, migra da região Nordeste do Brasil para a grande, “desenvolvida” cidade de São Paulo, no Sudeste, em busca de melhores condições de vida. Val, então, passa a trabalhar na casa de uma família branca burguesa, onde assume múltiplas funções, como: criar o filho dos patrões, limpar, lavar, passar, cozinhar, servir e até cuidar do animal de estimação da família, enquanto dorme no quatinho dos fundos da casa. Ou seja, ela representa/performa a mucama, um passado que ainda é presente, evidenciando o racismo estrutural no Brasil e as

marcas coloniais profundamente enraizadas nas relações sociais, isto é, expõe a continuidade de mecanismos de opressão historicamente utilizados para sustentar o poder da branquitude.

Segundo o abolicionista e ativista afro-norte-americano Malcolm X (1925-1965), a mulher negra “é a pessoa mais desrespeitada da América”, “a pessoa mais desprotegida da América” e “a pessoa mais negligenciada da América”⁷. Ela enfrenta tanto o sexismo do homem branco e do homem negro hétero e LGBTQIAPN+ quanto a opressão da mulher branca, geralmente burguesa. Ela foi – e é – negligenciada nos movimentos sociais tanto negros quanto de gênero. No entanto, parece-me que é a mulher negra que está à frente do seu tempo, que compreende melhor as articulações do poder colonial e racista e que também está realizando transformações que outros movimentos começam a reconhecer.

A abolicionista e poeta afro-norte-americana Sojourner Truth, por exemplo, no poema “On woman dress poem”, citado por Djamila Ribeiro em *O Que É Lugar De Falar?* (2017, p. 14-15), escreveu

Quando vi mulheres no palco na
Convenção Pelo Sufrágio da Mulher, no outro dia,
Eu pensei,
Que tipo de reformistas são vocês?, com asas de ganso em vossas cabeças,
como se estivessem indo voar,
e vestidas de forma tão ridícula,
falando de reforma e dos direitos das mulheres?
É melhor vocês mesmas reformarem a si mesmas em primeiro lugar.
Mas Sojourner é um velho corpo,
e em breve vai sair deste mundo
em outra
E vai dizer
Quando ela chegar lá.
Senhor, eu fiz o meu dever,
E eu disse toda a verdade

Nesse poema, Truth chama a atenção às mulheres brancas de classe privilegiada, representadas pelas de “chapéus com penas de ganso”, destacando que os ideais dessas mulheres não contemplavam a libertação das mulheres negras e pobres, por exemplo. Ela argumenta que a descolonização deve começar naquelas mulheres antes de ser executado no patriarcado porque elas próprias estão perpetuando o poder colonial. Além disso, Sojourner

⁷ Disponível em: <https://negre.com.br/mulher-preta-merece-ser-mimada-e-reparacao-historica/>>. Acesso em 14 de fevereiro de 2025.

Truth denuncia o pacto que essas mulheres estabelecem com a branquitude para usufruir de privilégios que se sustentam na exploração de outras mulheres, geralmente negras, e de perpetuar o racismo, o pensamento hegemônico e o apagamento da memória das mulheres negras, pobres, faveladas e LGBTQIAPN+ nos movimentos sociais.

Com isso não quero dizer que a mulher negra por ser uma das mais negligenciadas e oprimidas tenha necessariamente uma percepção mais apurada sobre as dinâmicas de poder que a oprimem, isto é, que o seu intelecto e habilidades são construtos da violência social. No entanto, a experiência constante de exploração vinda de múltiplos lados influenciou a sua percepção ou o desenvolvimento de um trabalho acerca de um poder que não se limita à questão de gênero, mas também envolve raça, classe e sexualidade. Dessa forma, parece-me que o feminismo negro se apresenta como um movimento além das suas pautas feministas, aproximando-se do que pode ser entendido como um verdadeiro processo de descolonização do conhecimento.

Segundo a professora, pesquisadora e crítica literária egípcia Samia Mehrez, citada por bell hooks no livro *olhares negros: raça e representação* (2019), a descolonização:

[...] continua a ser um ato de confrontação com um sistema de pensamento hegemônico; é, consequentemente, um imenso processo de liberação histórica e cultural. Como tal, a descolonização se torna a contestação de todas as formas e estruturas dominantes, sejam elas linguísticas, discursivas ou ideológicas. Ademais, a descolonização passou a ser entendida como um ato de exorcismo tanto para o colonizado quanto para o colonizador. Para os dois lados, deve ser um processo de libertação: da dependência, no caso do colonizado, e, por parte dos colonizadores, das percepções, instituições e representações imperialistas e racistas que, infelizmente, permanecem conosco até hoje. [...] A descolonização só pode ser completa quando é compreendida como um processo complexo que envolve ambos, o colonizador e o colonizado (2019, p. 28. *Apud* Samia Mehrez, *The Bounds of Race*. Ithaca: Cornell University Press, 1991)

A partir dessa perspectiva, Lélia Gonzalez nos conta, no ensaio *Mulher negra*, que os movimentos protagonizados por mulheres negras, mulheres pobres e faveladas, muitas vezes, esquecidas pelo próprio movimento negro brasileiro, marcados, nos fins de 1973 e início dos anos de 1974, “por um lado, pela discriminação racial e, por outro, pelo machismo não só dos homens brancos mas dos próprios negros”, fazem parte do feminismo negro que tem “sua diferença específica em face do ocidental: a solidariedade” (2020, p. 92-93).

Essa solidariedade se manifestou, por exemplo, com “os históricos encontros na Cândido Mendes”⁸, os quais atraíram uma nova geração negra que se reuniu para “discutir o racismo e suas práticas enquanto modo de exclusão da comunidade negra” nos “fins de 1973 a início de 1974” em que a atuação das mulheres negras “(comumente “esquecido” pelo próprio movimento negro)” teve uma enorme importância. Lélia afirma que essas mulheres se reuniram “antes mesmo da existência de organizações do movimento de mulheres” para discutir o seu cotidiano (2020, p. 90-92). Em outras palavras, descolonizadas, essas mulheres buscaram e criaram espaço dentro do movimento negro trazendo uma perspectiva “fundada numa experiência histórica comum” com o homem negro – heterossexual – ao perceberem que a opressão racial, de gênero e de classe, embora as/os afetasse de maneiras diferentes, estavam interligadas.

Segundo Gonzalez, após as reuniões e encontros sobre racismo e suas práticas enquanto modo de exclusão da comunidade negra” (p. 92),

aquelas mulheres — Beatriz, Marlene, Vera Mara, Joana, Alba, Judite, Stella, Lucia, Norma, Zumba, Alzira, Lísia e várias outras (eram cerca de vinte) — juntavam-se a seus companheiros para a reunião ampliada (que chamavam de Grupão), onde colocavam os resultados de sua discussão anterior a fim de que o conjunto também refletisse sobre a condição das mulheres negras. (2020, p. 93-93)”

Ou seja, ao trazer os seus companheiros para refletirem sobre a condição das mulheres negras, elas desmantelavam as ferramentas de poder colonial racista, capitalista e sua lógica de dominação, as quais eram utilizadas para explorar tanto mulheres como homens negros e usadas por homens negros para explorar as mulheres negras, pobres, faveladas, heterossexuais e LGBTQIAPN+.

O feminismo negro brasileiro, portanto, compreendeu que, para acabar com o sexismo, a opressão e a exploração, era preciso construir um caminho em que juntas e juntos pudéssemos caminhar lado a lado para realizarmos a descolonização da mente, da visão, do som e do corpo.

⁸ Acredito que Lélia esteja se referindo à universidade Cândido Mendes, fundada no Rio de Janeiro em 1902, embora não exista nenhuma nota no livro *Por Um Feminismo Afro-Latino-Americano* organizado pelas professoras, pesquisadoras e escritoras Flavia Rios e Márcia Lima acerca desse ensaio de Lélia.

Nessa perspectiva e eixo Negro, busco prosseguir minha análise, isto é, por meio de um olhar interseccional, examinando e denunciando as razões e as configurações de poder que estruturaram – e ainda estruturam – a história entre Portugal e Brasil há mais de quinhentos anos, as quais criaram – criam – hierarquizações e identidades preconceituosas dos/as sujeitos afro-brasileiros/as e indígenas. O objetivo é, assim, continuar um processo de descolonização do conhecimento.

Capítulo 2. A história do Brasil narrada por Portugal dentro do manual de História e Geografia do 5.º ano da editora Leya

Às vezes eu temo escrever.
A escrita adentra o medo
Para que eu não possa escapar de tantas
Construções coloniais
Nesse mundo
Eu sou vista como um corpo que
Não pode produzir conhecimento
Como um corpo fora do lugar
Eu que, enquanto escrevo.
Cada palavra escolhida por mim
Será examinada
E, provavelmente, deslegitimada.
Então, por que eu escrevo?
[...]

Enquanto eu escrevo, Grada Kilomba⁹

Segundo o manual de História e Geografia de Portugal do 5.º ano da editora Leya, de 2021, a divisão do mundo foi estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas em 1494 entre Portugal e Castela – parte do que conhecemos como Espanha hoje – por intermédio da Igreja Católica, já que os dois reinos não encontravam um acordo entre eles. Com a intervenção do papa, criaram uma “linha imaginária” para dividir o mundo, ou seja: traçaram um semicírculo num pedaço de papel, pegaram uma espécie de régua e de caneta e decidiram quem ficaria com quais partes (HGP5, 2021, p. 135). Nessa divisão, além do continente africano e outros países, Portugal ficou com a enorme porção de terra que mais tarde se tornaria o Brasil – ainda “desconhecido” na época. No entanto, segundo o próprio manual, os portugueses já teriam conhecimento prévio das terras brasileiras (2021, p. 131).

Seis anos depois, em março de 1500, Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil, dando início ao projeto colonial escravagista, primeiro com os povos originários e, posteriormente, com os/as africanos/as. É a partir desse contexto que a narrativa apresentada pelo manual da editora Leya perpetua antigos mitos, efabulações e descontextualizações históricas,

⁹ *Enquanto eu escrevo*, Grada Kilomba. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/5737704/mod_resource/content/1/Enquanto%20eu%20escrevo.pdf>. Acesso em 6 de dezembro de 2024.

reproduzindo preconceitos no ambiente escolar português, ensinando/produzindo/parindo crianças, isto é, uma população e uma sociedade colonial e racista. Veremos como esses manuais narram a história entre Portugal e Brasil.

2.1. Manual do 5.º ano, o descobrimento do não descobrimento

Segundo as autoras e o autor do manual, o Império Português era extenso e disperso:

Abrangia cidades do Norte de África, terras na costa, ilhas no oceano Atlântico, o Brasil na América e terras na Ásia. Progressivamente, os Portugueses foram povoando as terras descobertas, ou foram-nas colonizando através de acordos com chefes locais ou pela força das armas. (2021, p. 142)

A primeira questão problemática desse trecho é o termo “descobertas”, que Portugal insiste em utilizar infantilmente quando aborda o assunto de suas expansões marítimas e invasões territoriais. Mesmo após seiscentos anos, vê-se e ouve-se portugueses/as dizerem “descobrimento” ou “descoberta” para narrar a história de que os portugueses “descobriram” o Brasil. Entretanto, não se descobre um país, um continente onde habitam milhares de pessoas, onde organizações sociais existem e onde diversas línguas são faladas e transmitidas de acordo com as suas culturas. Nesse sentido, o uso do termo “descobrimento/descoberta” é preconceituoso, pejorativo, alienante e gerador de violências, principalmente, direcionadas aos/as alunos/as brasileiras/os que estão nas salas de aula de Portugal assimilando uma história do suposto/a vencedor/a.

A segunda questão problemática do trecho do manual é a afirmação de que “os Portugueses foram povoando as terras descobertas, ou foram-nas colonizando através de acordos com chefes locais ou pela força das armas” (2021, p. 142). Nessa afirmação, as autoras e o autor ao utilizarem a conjunção “ou” como alternância, criam dubiedade ao não especificarem quais territórios que supostamente os portugueses “descobriram”, invadiram, povoaram, guerrearam e colonizaram. A única exceção ou clareza que temos por parte das autoras e do autor do manual é de que o arquipélago da Madeira foi povoado por portugueses, flamengos, genoveses e ingleses (p. 143). No entanto, essa informação não esclarece nem responde a pergunta: quais terras foram “descobertas” e quais foram colonizadas? Tal ausência demonstra um contexto que minimizar e negar a colonização ou o início dessa quando

afirmam que Portugal ora povoava as terras ora as colonizava, além de criarem uma ideia passiva acerca dos povos originários ao declarar que esses “aceitavam” a colonização por meio de “acordos”. Dessa maneira, pergunto: o que foi ou era – ou é – a colonização?

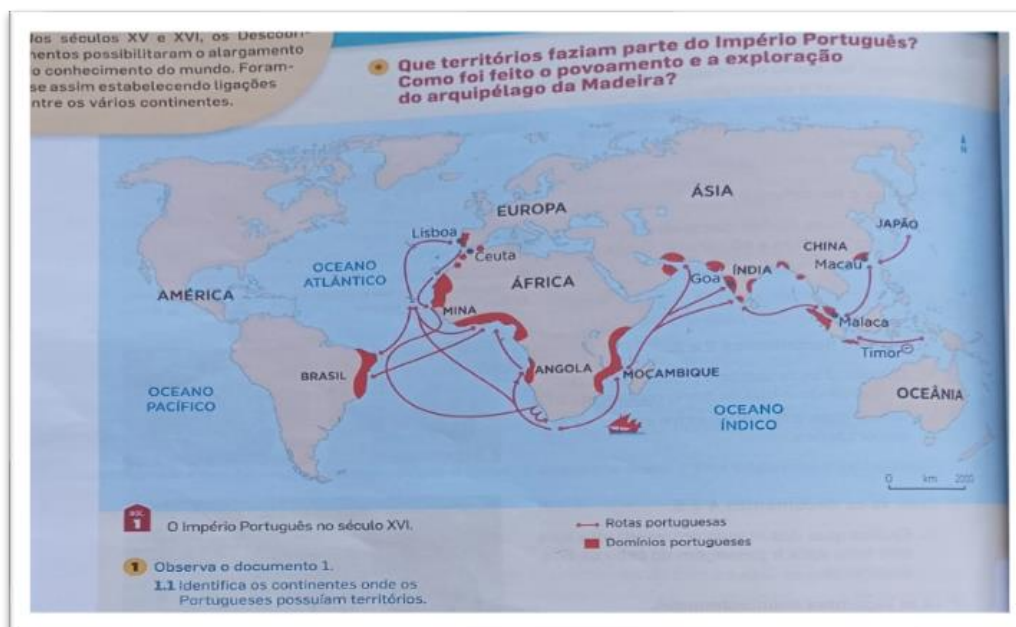


Figura 1: O império Português no século XVI

Fonte: HGP – 5.º ano

Segundo o manual de história, a palavra *colonização* é definida como “exploração económica das terras descobertas através de acordos ou da força das armas. O povo colonizador passa a explorar as riquezas dessas terras. O povo colonizado é submetido” (2021, p. 143). No entanto, essa definição reforça uma violência e a negação da colonização. Ela não abarca o que realmente foi este sistema colonial e esconde a desumanização que ocorreu inicialmente durante esse período. Ela omite, por exemplo, que a colonização económica, principalmente essa, fez/faz-se à base da exploração de outros povos que são subalternizados violentamente pela força das armas e do poder ao serem transformados em produtos nesta economia chamada escravidão para que o/a colonizador/a enriqueça, desenvolva-se e ascenda numa sociedade capitalista, branca e eurocêntrica. Ou seja, não foram mãos portuguesas que plantaram cacau, batata-doce, mandioca, grãos e frutos, que colheram algodão e cana-de-açúcar e que exploraram os rios e as minas de onde saíam os ouros e as pedras preciosas. Não foram eles/as que permaneceram horas debaixo de água garimpando e dentro de minas insalubres

em Minas Gerais¹⁰, mas mãos indígenas e, depois, africanas, que permitiram que os/as portugueses/as fizessem as suas riquezas na colonização entre os séculos XV e XIX.

O mito de que os portugueses apenas exploraram as terras e aproveitaram para “educar” os/as indígenas, povos “incivilizados”, que só se tornaram “incivilizados/as” e “analfabetos/as” quando os portugueses chegaram e invadiram as suas terras e os/as compararam com eles próprios de acordo com os seus conhecimentos, desse modo concluindo que os/as indígenas por não serem europeus ou não terem conhecimento cultural semelhante ao deles/as eram povos atrasados e de culturas vazias e inferiores, é uma falácia permeada de efabulações e preconceitos. Além disso, reforça a perpetuação de um nacionalismo europeu colonialista.

Quando as autoras e o autor mencionam “os primeiros contactos [dos portugueses] com o Brasil”, criam uma generalização preconceituosa e estereotipada das culturas indígenas: embora afirmem que essas são organizadas em aldeias/comunidades, elas/es declaram que todos/as “andavam nus, pintavam os corpos e enfeitavam-se com penas de aves” (2021, p. 150) sugerindo que as pinturas dos corpos e as penas de aves usadas não passam de simples ornamentos estéticos, ignorando os significados desses atos, das pinturas e das penas que existem nas organizações indígenas, isto é, apenas buscam compreender os povos originários com base numa ideologia de nação/eurocêntrica, como se aqueles/as fossem um só povo. Entretanto, para os povos Potiguara da Paraíba, por exemplo, as “pinturas”

[...] não são apenas tatuagens como muitos não indígenas imaginam, estes traços representam proteção espiritual, e uma marca cultural. Essas pinturas estão presentes não apenas em seus corpos, como também nas casas que habitam, em escolas, prédios de associações, em organizações, em igrejas católicas, entre outros locais. (Gomes, Paiva, 2018, p. 5)

¹⁰ Laurentino Gomes, “Escravidão, Volume II - Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil. Capítulo 3 – OURO! OURO! OURO! Disponível em: [https://elivros.love/ler-online/baixar-livro-escravidao-volume-ii-laurentino-gomes-em-epub-pdf-mobi-ou-ler-online#epubcfi\(/6/26\[x_cap03.xhtml\]!/4/2/4,/2/1:0,/1:618\)>](https://elivros.love/ler-online/baixar-livro-escravidao-volume-ii-laurentino-gomes-em-epub-pdf-mobi-ou-ler-online#epubcfi(/6/26[x_cap03.xhtml]!/4/2/4,/2/1:0,/1:618)>). Acesso em 28 de novembro de 2024.



Figura 2: Pintura corporal que simboliza a resistência Potiguara

Fonte: Figuras Geométricas Encontradas Em Pinturas Corporais Dos Povos Indígenas Potiguara da Paraíba

A pintura da “colmeia”, entre os/as Potiguaras, por exemplo, pode representar a coletividade e a resistência, enquanto outras podem variar de acordo com os rituais que eles/elas estejam realizando (2018, p. 5). Já para os povos Tiriýó e Kaxuyana, que vivem no complexo das Terras Indígenas Parque do Tumucumaque e Paru d’Este, ao norte do Pará e divisa com o Amapá, as pinturas ganham outras representações:

Até a década de 1960 os Tiriýó e Kaxuyana costumavam pintar seus corpos rotineiramente, com urucum. Os homens passavam urucum no corpo inteiro até o pescoço, e as mulheres, até abaixo dos seios. Podiam usar simplesmente essa camada de urucum ou sobre ela aplicar grafismos feitos com jenipapo. Conta-se que os homens usavam essa base de urucum sobre seus corpos não apenas quando iam caçar ou viajar a pé pelo campo ou mato, mas também quando queriam manifestar seu desejo por uma mulher. (Denise Farjado Grupioni, 2009, Arte Visual Dos Povos Tiriýó e Kaxuyana: padrões de uma estética ameríndia, p. 79)

Outra importante informação para demonstrar a profundidade das pinturas dos povos originários, embora não seja meu intuito discorrer profundamente sobre essas questões, mas antes descolonizar o conhecimento, é que os povos Tiriýó e Kaxuyana distinguem as pinturas feitas nos rostos das dos corpos e também entre gêneros, isto é, faziam distinção de gênero

antes mesmo da colonização. “Contam os Tiriyo que antigamente havia uma distinção mais rígida entre pintura facial feminina (wëri onopi) e masculina (kiri onopi), mas atualmente essa divisão não é mais seguida” (2009, p. 73). Apesar de não sabemos a exata profundidade dessa distinção entre gêneros, compreende-se que as pinturas têm significados e motivos que não são os mesmos que se aplicam em determinados povos originários.

Além disso, a romantização da escravidão indígena e o início dela, como anteriormente mencionado, é negada ou simplesmente omitida pela narrativa do manual, isto é:

em 1530, o rei D. João III iniciou a **colonização do Brasil**, pois outros povos europeus cobiçavam este território e o comércio português com o Oriente começava a dar menos lucro. Dividiu-o em capitanias, como tinha sido feito nos arquipélagos atlânticos. Intensificou-se a exploração do pau-brasil e iniciou-se o cultivo da cana-de-açúcar (HGP5, 2021, p. 151).

Entretanto, entre 1500 e 1530, não existiu colonização? Exploração de terra, de pessoas indígenas? Não existiram confrontos entre esses/as e os europeus? Ou é verdade que todos/as viviam em harmonia dividindo o “paraíso tropical” como se insinua no manual? Mas se a colonização, na própria definição das autoras e do autor do manual, significa “exploração económica das terras descobertas através de acordos ou da força das armas” em que “o povo colonizador passa a explorar as riquezas dessas terras” e “o povo colonizado é submetido” a escravização – acrescento – (2021, p. 143), então como é possível afirmar que a colonização no Brasil “iniciou” em 1530, trinta anos depois da chegada e da invasão portuguesa?

A ideia de que a colonização começou apenas em 1530 ignora os 30 anos anteriores de exploração, sequestro, escravidão e conflitos violentos entre indígenas e europeus. O manual, além de apagar uma parte da história, sugere uma ocupação pacífica, quando na realidade, de acordo com o escritor e jornalista brasileiro Laurentino Gomes em *Escravidão v. I*, a escravidão indígena “começou imediatamente após a chegada dos portugueses” (2019, p. 96).

Em 1511 uma nau desembarcou em Portugal trazendo não apenas uma carga de papagaios, peles de onças-pintadas, pau-brasil, mas 35 indígenas escravizados/as e sequestrados/as de suas terras pelo italiano Bartolomeu Marchionni e o português Fernando de Noronha. Em 1515, “85 índios brasileiros foram vendidos como escravos em Valência, na Espanha” (2019, p. 96). Ou seja, desde o início da invasão portuguesa, os/as indígenas foram

escravizados/as, sequestrados, vendidos/as e utilizados/as como produto dentro do comércio atlântico.

Outra falácia do manual ensinada nas escolas portuguesas é de que “a missionação” dos jesuítas servia para ensinar “as crianças a ler, escrever e contar, para que elas aceitassem o cristianismo” (HGP5, 2021, p. 151), que “a religião cristã, divulgada pelos missionários portugueses, foi adotada em muitos países, com destaque para o Brasil” (p. 159), que “os Descobrimentos possibilitaram a troca de conhecimento entre diversos povos, contribuindo para o enriquecimento de todos eles” (p. 158) e que “a mistura de povos de origens diferentes levou a alterações em diversas sociedades, como ainda hoje se pode observar, por exemplo, no Brasil” (p. 159). Essas afirmações são extremamente problemáticas, coloniais e violentas. Primeiro porque elas desconsideram que a “missão” cristã ou a “religião” faz parte de um projeto colonial quando sabemos que a colonização é um projeto de exploração e escravização não somente dos corpos, mas também da mente, isto é, a pessoa colonizada é triplamente violentada quando é forçada a aprender e assimilar uma cultura em detrimento da sua e quando é obrigada a assumir o papel de opressora, oprimindo não só a si própria/o, mas também os seus irmãos e irmãs que nasceram na mesma terra, assumindo forçosamente o papel de “capitão do mato”.

A segunda problemática das citações é a associação do colonialismo com a “troca de conhecimento”, ou seja, uma ideia de intercâmbio cultural. No entanto, num sistema colonial, de opressão e de dominação não existe “troca de conhecimento”, mas a imposição da cultura do colonizador em detrimento da cultura do colonizado/a.

Segundo o escritor, doutor em ciências sociais e babalorixá Rodney William em *Apropriação Cultural* (2019), em que discorre sobre o colonialismo na cultura negra, indígena e Afro-Brasileira,

sempre que se confunde apropriação com intercâmbio cultural desconsidera-se que no primeiro caso não existe reciprocidade, ou seja, não há uma troca de experiências, não há compartilhamento entre os grupos. O intercâmbio, por sua vez, não pressupõe a manutenção de um dominante. Além de ser marcada pela submissão de uma cultura sistematicamente oprimida, a apropriação desvela as estratégias sofisticadas do racismo e se impõe como um entrave para a afirmação de segmentos minoritários [...] (p. 30)

Ou seja, a associação do colonialismo com o “intercambio cultural” que as autoras e o autor do manual fazem não existe nem é possível existir dentro de um projeto e de um sistema colonialista racista de escravidão.

A terceira problemática e a última das afirmações citadas é a do mito da democracia racial que muito se propagou com o auxílio do livro *Casa Grande e Senzala*, de 1933, de Gilberto Freyre, juntamente com as narrativas de miscigenação entre os/as colonizadores/as e os/as colonizados/as e do Carnaval com a imagem da mulher negra que é transformada em rainha carnavalesca, mas que após o festivo retorna para o papel da faxineira, da babá, da empregada doméstica, isto é, da mucama, como demonstra Lélia González (1984)¹¹. Tal discurso que transmite uma ideia de relação harmônica e pacífica entre o colonizador/a e o/a colonizado/a da narrativa do manual da editora Leya serve para propagar este mito colonial e racista, o qual foi usado para esconder a violência/abuso/estupro sexual que os povos indígenas e africanos sofreram dos/as colonizadores/as portugueses/as e europeus, pois em uma sociedade em que uma raça/etnia é tratada como produto, como um não-humano, como um ser que só existe para servir o outro, o estupro se torna apenas uma parte obrigatória do trabalho escravizado dessa pessoa¹².

Por fim, trago-vos uma última problemática do manual de História e Geografia do 5.º ano da editora Leya: uma imagem em que elas/eles afirmam serem “brasileiros, na atualidade, a dançar samba” (2021, p. 159).

¹¹ Lélia González, Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira, Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso no dia 7 de dezembro de 2024.

¹² *Dicionário da Escravidão e Liberdade*. Organizadoras/es Lília Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes, Companhia das Letras, 2018. Capítulo de Maria Helena Pereira Toledo Machado: “Mulher, corpo e maternidade” (p. 357).



Figura 3: Brasileiros, na atualidade, a dançar samba [...]

Fonte: HGP – 5.º ano

Afirmar que a “dança” acima é “samba”, bem como dizer “dança” e “brasileiros, na atualidade” é extremamente preconceituoso. Primeiro porque a imagem faz alusão, por exemplo, ao jongo, que é uma prática, ritmo, rito religioso, expressão afro-brasileira e que, segundo Lélia Gonzalez, é “um dos ancestrais do samba” (*Festas Populares No Brasil*, 2024, p. 151) de procedência banto (bantu) que teve suas origens na região africana do Congo-Angola, trazido pelos/as negros/as que foram escravizados/as nas fazendas de café e de cana-de-açúcar, principalmente do sudeste do Brasil, o Vale Rio Paraíba que abrange parte dos interiores do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais¹³. Sem mencionar que o jongo nas favelas se tornou conhecido por outros nomes como “caxambu, corimá e tambu ou tambor – ou, ainda, batuque” (p. 151). Para além dos ritmos vibrantes, dos cantos, das danças e das batucadas, existe uma enorme devoção, transmissão de saber, memória e resistência afro-ameríndio-brasileira. Na época da colonização, por exemplo, o jongo era utilizado para criar planos de combate contra os/as colonizadores.

Embora o jongo, tambu, caxambu e batuque estejam compreendidos numa mesma categoria, estudos realizados em 2007 demonstraram particularidades em cada uma dessas tradições afro-brasileiras que são praticadas até os dias de hoje e reconhecidas como

¹³ Jongo da Serrinha. Disponível em: <https://jongodaserrinha.org/111-2/>>. Acesso em 29 de novembro de 2024.

Patrimônio Cultural Brasileiro desde novembro de 2005 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional¹⁴.

A imagem do manual também remete a rodas de samba, que variam dependendo das regiões do Brasil, como é o caso do Recôncavo baiano, havendo inúmeras variações de “samba” ou do Rio de Janeiro, como vemos nas favelas e nos desfiles das escolas carnavalescas no Sambódromo¹⁵. Também temos o samba indígena que, ainda hoje, existe em Sergipe, no Nordeste do Brasil, e que estudos apontam como existente antes da chegada dos portugueses e dos africanos/as trazidos como escravizados/as por aqueles¹⁶.

Portanto, reduzir essa riqueza cultural a essa imagem genérica e colonial reforça este-reótipos racistas e invisibiliza a pluralidade cultural do Brasil, assim demonstrando que o manual de História e Geografia do 5.º ano da editora Leya perpetua no século XXI mitos coloniais e racistas “antigos”, reatualizando-os em sua narrativa ao ensinar uma visão distorcida e vazia da história brasileira, por exemplo, omitindo violências estruturais, legitimando a lógica/vi-são/ e a violência colonial e racista do/a colonizador/a ou do/a suposto/a vencedor/a e moldando uma nova geração que perpetuará atos e ideias racistas e coloniais na atualidade, isto é, reproduzirá esse passado no nosso presente.

¹⁴ Jongo do Sudeste. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf >. Acesso em 29 de novembro de 2024.

¹⁵ Disponível em: <https://www.riocarnaval.org/pt/sambodromo/sambodromo> >. Acesso em 30 de novembro de 2024.

¹⁶ Os sambas brasileiros: diversidade, apropriação e salvaguarda, 1º ENCONTRO DA CASA DE SAMBA DE SANTO AMARO DA PURIFICAÇÃO - BA | 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Anais1_Sambasbrasilieiros_m.pdf >-. Acesso em 30 de novembro de 2024.

Capítulo 3. A história do Brasil narrada por Portugal dentro do manual de História e Geografia do 6.º ano, Vol. I, da editora Leya

[...]
Eu tenho que fazê-lo
Eu estou incrustada numa história
De silêncios impostos,
De vozes torturadas,
De línguas interrompidas por
Idiomas forçados e
Interrompidas falas
E eu estou rodeada por
Espaços brancos,
Onde dificilmente eu posso adentrar e permanecer.
Então, por que eu escrevo?
[...]

Enquanto eu escrevo, Grada Kilomba¹⁷

O manual de História e Geografia de Portugal do 6.º ano, Vol. I, da editora Leya (2022), utilizado nas escolas de Portugal, ao tratar de momentos históricos relacionados com o Brasil, menciona brevemente acontecimentos entre os séculos XVIII e XIX, como o enriquecimento de Portugal proveniente da produção do açúcar e a extração do ouro no Brasil, e eventos significativos, como a independência, em 1822. Desse modo, analiso estes pequenos excertos para demonstrar que a narrativa superficial dessa editora não apenas “distorce” a história, mas perpetua mitos e alimenta preconceitos, como o racismo na sociedade portuguesa.

3.1. Mitos lucrativos

De acordo com as autoras e o autor do manual, as maiores riquezas e lucros de Portugal, entre finais dos séculos XVII e XVIII, vieram do açúcar e do ouro brasileiro, os quais não apenas enriqueceram o país, mas também o ajudaram a desenvolver diversas esferas da sua sociedade e a consolidar o projeto colonial no Brasil, como a sua contínua construção nos séculos adentro (2022, p. 20-32). No entanto, como já mencionado no capítulo anterior, o “produto” que mais gerou riqueza e lucro para Portugal foi a mão de obra escravizada dos povos indígenas e africanos. Sem aqueles/as e esses/as, as produções de açúcar e as

¹⁷ Enquanto eu escrevo, Grada Kilomba. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/5737704/mod_resource/content/1/Enquanto%20eu%20escrevo.pdf>. Acesso em 6 de dezembro de 2024.

explorações do ouro não aconteciam. Especialmente no caso dos povos indígenas, que não foram comprados nem foram “obtidos” por meio de um intermediário que cobrou um determinado valor de Portugal, como ocorreu em certos reinos africanos com a mão de obra negra escravizada. Ou seja, os povos originários foram escravizados gratuitamente pelo poder colonial, gerando imensa riqueza para Portugal, especialmente no início da colonização, em que os primeiros portugueses fizeram deles/as escravizados/as e moeda de troca entre os europeus.

Em 1710, o padre jesuíta André João Antonil escreveu que “os escravos são as mãos e os pés do senhor do engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente” (Laurentino Gomes, 2011, I, p. 106). Tal declaração não apenas evidencia a dependência estrutural da economia colonial em relação à escravidão como ressalta o papel dos povos escravizados na edificação de um ou vários países enquanto viviam na condição de colonizado/a, porque numa sociedade colonial o povo escravizado é forçado a participar em diversas esferas da colônia, como a construção de prédios, casas, estradas e cidades.

Daí que a afirmação, “os bandeirantes e os missionários foram construindo aldeias e cidades [...]” (HGP6, volume 1, 2022, p. 21) é parte desta narrativa que sustenta um ensino colonialista, esvaziando as participações e contribuições dos povos indígenas e africanos, e alimenta o mito heroico de um Portugal desbravador, conhecedor e construtor, isto é, de pessoas desenvolvidas, enquanto os/as indígenas seriam ignorantes, preguiçosos/as e vazios/as, isto é, atrasados/as.

Outro mito do manual está no texto em que as autoras e o autor afirmam que “os missionários procuravam índios, para os cristianizar e proteger da escravatura” (2022, p. 22). Ou seja, reiteram uma narrativa que ensina uma visão romantizada sobre a colonização, isto é, o mito de que os jesuítas apenas ensinaram aos povos indígenas a religião cristã e europeia. No entanto, no livro *Cartas do Brasil*, do padre Manoel da Nóbrega, num texto de 1557, ele descreve como essa religião foi imposta por meio do medo e da violência e não da transmissão ou da escolha pacífica dos povos originários: “[...] o Governador fez [...] grandes ameaças aos Índios e mandou apregoar por suas aldeas, sob pena de morte, que ninguém comesse carne humana [...]” (Nóbrega, 1886, p. 117). Noutro trecho da mesma carta, ele relata a

utilização de um método para forçar os indígenas a frequentarem as igrejas e se submeterem à doutrina católica:

[...] pelo Governador, mandou prender ao feiticeiro e a outro que contra doutrina fallava, estiveram presos sete ou oito dias todos amedrontados, que dahi por diante se começaram a encher as egrejas; [...] vimos o notavel proveito que nasceu de se castigar aquelle feiticeiro, porque d'onde antes nem com rogos nem com importunações queriam vir a igreja, depois logo, como ouviam a campainha acudiam todos, e logo os meninos, que antes vinham À eschola com tanto trabalho de os irem buscar, vinham todos [...] (1886, p. 118).

Além disso, o manual do 6.º ano, vol. I, também retorna com uma visão superficial sobre a miscigenação, reforçando o mito da democracia racial ao afirmar que os “europeus, índios e negros foram-se misturando, dando origem à atual população brasileira [...]” (2022, p. 22). Ou seja, um discurso que nega a violência da escravidão porque o estupro “acontecia em todas as sociedades escravistas” (Maria Helena Pereira Toledo Machado, in Schwarcz e Gomes, 2018, p. 357) – sem exceção de sexo, sexualidade e idade.

Esse discurso de negação de Portugal também esconde informações das biografias de determinados heróis de sua pátria que permeiam suas cidades e museus em formas de estátuas, por exemplo, relatos que poderiam fazer sucumbir suas narrativas heroicas, de bons homens, maridos e pais de família, como a descrita por um traficante francês, citado pelo escritor e jornalista Laurentino Gomes em *Escravidão, volume I*:

elas estavam vulneráveis ao assédio e ao estupro por parte dos oficiais e marinheiros, sem ninguém que pudesse defendê-las. O assalto sexual começava ainda antes da partida do navio. Um traficante francês escreveu em suas memórias que, ainda no porto africano, cada oficial tinha a prerrogativa de escolher à vontade uma escrava que, durante toda a viagem, lhe serviria ‘na mesa e na cama’ (2019, p. 231)

Em outra passagem do manual, novamente, esvaziam a cultura afro-brasileira com outro mito, isto é, efabulação. As autoras e o autor afirmam que “danças, como a capoeira, e algumas palavras foram levadas pelos africanos para o Brasil” (2022, p. 22), sugerindo que a capoeira, assim como o samba, seria apenas uma dança. Contudo, desde 2008, a UNESCO reconhece a capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, isto é, uma expressão cultural afro-brasileira “rica e multifacetada que combina arte marcial, dança e música”, carregada de uma história de resistência e luta, especialmente em momentos de resistência

nos quilombos, como o Quilombo de Palmares¹⁸, a qual era utilizada como arma de combate contra a contínua colonização portuguesa. A capoeira resistiu à repressão, ao racismo e à criminalização de um Brasil pós-abolição, devido ao desenvolvimento estratégico dos/as capoeiristas, como o disfarçar os movimentos em danças. No entanto, o manual desvirtua o significado da capoeira e tenta apagar parte da história dos povos afro-brasileiros, além de negar de forma violenta a história que pertence aos/as brasileiros que estão assimilando essa narrativa racista e colonial nas escolas portuguesas.

Por fim, gostaria de abordar uma última problemática que destaco do manual:

[...] foram levados mais de um milhão de escravos para trabalhar, principalmente, na produção de açúcar e na exploração do ouro. [...] os índios brasileiros escravizados não se adaptaram aos trabalhos duros dos **engenhos de açúcar**: uns adoeceram, outros revoltaram-se, outros fugiram. Recorreu-se, então, à mão de obra escrava africana, o que provocou o transporte de muitos milhares de escravos para o Brasil (**tráfico negroiro**) (HGP6, 2022, p. 22-23).

Essa descrição da colonização indígena que permeia toda a narrativa dos manuais da editora Leya, os quais chamam ora de “trabalho”, ora de “escravização”, afirmando que “a libertação dos escravos era difícil, no entanto, [podia ser] concedida através de um documento, chamado carta de alforria, dado pelo seu dono, como recompensa de serviços excepcionais” (2022, p. 23) ou a insinuação de que por causa da não “adaptação à escravidão”, Portugal decidiu contratar mão de obra africana escravizada, é a recusa da sociedade portuguesa de reconhecer a escravidão e admitir as violências cometidas, como o genocídio indígena, durante aproximadamente quatrocentos anos. Porque num regime de escravidão em que escravizados/as eram forçados a realizar jornadas de quinze horas nas fazendas de café e a cumprir metas de produtividade caso contrário eram torturados/as (Tiago Rogero em Projeto Querino, 2024, p. 77), torna-se absurdo ensinar que indígenas e negros/as podiam ser libertos/as em casos de “serviços excepcionais”. Isto é, o que viriam a ser esses “serviços excepcionais”? Porque dentro dessa realidade escravista, a morte, tanto por meio do suicídio quanto por meio da exploração, parece ser a única carta de alforria possível para os/as indígenas e africanos/as.

¹⁸ Onde nasceu a Capoeira: história e origem da capoeira no Brasil <https://capoeiradobrasil.com.br/onde-nasceu-a-capoeira-historia-e-origem/>. Acesso em 22 de novembro de 2024.

Assim, tanto o manual do 5.º ano quanto o volume I do 6.º ano da editora Leya apresentam uma enorme generalização preconceituosa sobre o Brasil, sem mencionar o racismo, o esvaziamento, a violência, a efabulação e a perpetuação de velhos mitos coloniais como a de uma falsa democracia racial. As estruturas narrativas desses manuais seguem a mesma lógica, com algumas variações nos exemplos, mas sempre conduzindo à mesma conclusão heroica, desbravadora e gentil portuguesa, a qual “se recusou” a fazer do Brasil uma nova colônia em 1822 e declarou sua independência no dia 7 de setembro desse ano (HGP6, 2022, p. 58). Ou seja, um ensino de carácter colonialista, racista, nacionalista colonial e desatualizado, que se repete quase sem nenhuma variação entre os manuais. Por essa razão, optei por encerrar essa análise crítica com as breves páginas que o volume I do manual do 6.º ano dedica ao Brasil, evitando assim repetições excessivas.

Diante disso, ou melhor, depois disso, o que nos sobra? Qual é a história do Brasil que é contada agora, em que nós somos e nos vemos mais livres? Quais narrativas e personagens emergem dessa história que nós, negros/as, indígenas, periféricos, LGBTQIAPN+, ou seja, as/os “marginais”, contamos? E o que essa história revela, agora, quando falamos do centro epistemológico?

Capítulo 4. As histórias que “a história” não conta

Parte I: a carne mais barata do mercado

[...]
Escrevo, quase como na obrigação
Para encontrar a mim mesma
Enquanto eu escrevo
Eu não sou o Outro
Mas a própria voz
Não o objeto
Mas o sujeito.
Torno-me aquela que descreve
E não a que é descrita
Eu me torno autora,
E a autoridade
Em minha própria história
Eu me torno a oposição absoluta
Ao que o projeto colonial predeterminou
Eu retorno a mim mesma
Eu me torno.”
Enquanto eu escrevo, Grada Kilomba¹⁹

A história da colonização do Brasil está intrinsecamente ligada à mão de obra forçada, sendo os povos indígenas os primeiros a serem submetidos a esse regime. Durante o século XVI e até meados dos séculos XVII, a escravização dos povos originários foi economicamente mais barata e lucrativa, isto é, a “carne” mais barata do mercado não era do/a africano/a, mas a dos/as “negro/as da terra” ou dos “cabras da terra”, ou seja, dos/as indígenas que eram, assim, chamados pejorativamente pelos portugueses na época da colonização (Schwarcz e Gomes, 2018, p. 230), como se aqueles/as fossem uma segunda categoria de negros/as. Enquanto um/a indígena custava 7 mil-réis, um/a africano/a escravizado/a custava 20 mil-réis (p. 230-231). Mas, apesar de amplamente documentada, a escravização indígena frequentemente é omitida ou minimizada na narrativa histórica, mascarando uma violência sistemática que persiste sob diferentes formas até a contemporaneidade. No entanto, diversos documentos do tempo colonial no Brasil e pós-abolição demonstram que os povos indígenas continuaram sendo escravizados até o século XVIII e XIX (por exemplo, Tiago Rogero, 2024, p. 78-79), ou seja, a escravidão indígena sempre existiu juntamente com a africana mesmo após os/as negros/as terem se tornado maioria no Brasil como mão de obra escrava.

¹⁹ Enquanto eu escrevo, Grada Kilomba. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/5737704/mod_resource/content/1/Enquanto%20eu%20escrevo.pdf>. Acesso em 6 de dezembro de 2024.

Essa marginalização dos povos originários não apenas esconde a violência sofrida e o genocídio que quase extinguiu os/as indígenas do Brasil, mas também nega a luta, a resistência e a contribuição fundamental que eles/as tiveram na construção da sociedade brasileira.

Essa atuação indígena na construção do Brasil ocorreu, por exemplo, de acordo com o professor, doutor e escritor Manuel Pacheco Neto em *A Escravização Indígena e o Bandeirante no Brasil Colonial: Conflitos, Apresamentos e Mitos*, na região que atualmente corresponde à cidade de São Paulo, onde indígenas foram submetidos/as a trabalhos escravizantes não somente nas fazendas ou nos serviços de campos e lavouras, mas também

[...] em outras esferas, instâncias ou atividades bem mais abrangentes, como a manutenção dos logradouros ou vias públicas, concernente não apenas à limpeza destes, como também no que dizia respeito a consertos ou reparos das diversas construções neles erigidas (2015, p. 21).

Em 1575, os colonos eram obrigados, “sob pena de cem réis” em caso de descumprimento, pela Coroa portuguesa, a enviar uma determinada quantidade de “peças”, denominação pejorativa da época para se referir aos/as indígenas escravizadas, para realizar construções, reparos e limpezas na capitania de São Paulo sob a ordem de que os serviços não fossem interrompidos até que ficassem prontos (2015, p. 21-24). Em outras palavras: os povos originários atuaram obrigatoriamente como servidores públicos até à exaustão, construindo pontes, estradas, prédios e caminhos que até hoje são preservados, como é o caso do local onde está o famoso bairro Ibirapuera, o qual é considerado um dos mais nobres da capital paulista na atualidade.

Outro exemplo significativo, no sentido de construção arquitetônica realizada pelos povos originários, são os “Arcos da Lapa” no Rio de Janeiro, um dos mais famosos cartões-postais da cidade e que normalmente integra listas de diversos websites de turismo e notícias midiáticas do que fazer ou visitar no Rio²⁰. De acordo com Laurentino Gomes (2019),

foram escravos indígenas alugados pelos jesuítas que iniciaram as obras da Fonte da Carioca e dos “Arcos Velhos”, aqueduto que trazia água da floresta da Tijuca para o centro do Rio de Janeiro e que originou os atuais Arcos da Lapa. Iniciadas em 1671, essas obras se arrastaram por meio século devido à escassez de índios para o serviço e às exigências dos jesuítas, que cobravam caro pelo aluguel da mão de obra cativa. Irritado com os atrasos, o governador

²⁰ Disponível em: https://riotur.rio/que_fazer/arcosdalapa/>. Acesso em 3 de dezembro de 2024.

Silveira e Albuquerque decidiu comprar africanos e alugar negros de proprietários locais e, desse modo, concluir as obras (p. 100-101).

Dáí Manuel Pacheco Neto, por exemplo, afirmar que

nesse sentido, já que o trabalho escravo do homem natural da terra servia ao povo, suspeitamos não ser inidôneo afirmar que o índio, na São Paulo quinhentista e seiscentista, foi um escravo público (2015, p. 26).

Dessa forma, é possível argumentar que, moralmente, a infraestrutura do Brasil foi construída por mãos indígenas e africanas e não por mãos portuguesas, mas, como no racismo “a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão social” (Grada Kilomba, 2019, p. 34), vemos, geralmente, Portugal assumindo o papel de “arquiteto” e construtor, dando o seu nome a projetos e ruas de cidades, assim deixando entender que as construções foram realizadas por suas mãos. Ou seja, na fantasia narcisista e capitalista da branquitude, o/a idealizador/a de uma construção é o feitor dela.

Além desses papéis que os povos originários tiveram obrigatoriamente que assumir na sociedade brasileira colonial e da importância que eles/as tiveram no início da construção do Brasil, este sistema escravista também forçava indígenas escravizados/as a atuar como “capitães de mato”. Segundo Manuel Pacheco Neto, nas guerras coloniais entre os colonizadores e os/as indígenas, os povos originários que resistiam à invasão e à colonização portuguesa se viam obrigados/as a guerrear contra outros povos indígenas porque os colonizadores forçavam os/as cativos/as e escravizados/as a batalharem contra os/as que resistiam (2015, p. 39-42). Essa violência institucionalizada está documentada, como demonstra Neto em seu livro:

[...] alguns moradores [...] tiravam os índios de suas aldeias forçosa e violentamente e os levavam para o sertão, desunindo-os e apartando-os com grande dano ao real serviço pelo que requeria notificassem aos juizes ordinários da parte de sua majestade para que apurassem o caso e procedessem na forma da sua lei [...] (ACTAS DA CÂMARA, 1645, p. 265. *Apud* Manuel Pacheco Neto, 2015, p. 41).

Ainda de acordo com Neto, esse mesmo documento também nos revela que:

os índios integrados nas expedições apresadoras não iam, invariavelmente, de *bom grado*. As expedições apresadoras eram empresas que ultrajavam o índio não apenas quando de seu apresamento, no *hinterland*. O homem natural da terra tornava-se objeto de violência desde

o aviamento (os integrados nas expedições), até o assalto às tribos ou reduções (os apresados). Desde as providências preliminares até a concretização de seus objetivos últimos, as expedições de apresamento eram empresas que desrespeitavam o índio, impelindo-o para uma guerra que não era sua, matando-o e escravizando-o. Em parte, o trabalho apresador configurava uma situação em que índios caçavam índios, resultando dessa caça o produto final, o escravo, que entregue ao colono sertanista — seu senhor de então por diante —, integraria os grupos de peças cuja mão de obra constituía a base da vida econômica no planalto” (2015, p. 41)

Quanto dor, quanto sofrimento e quanta barbaridade ser obrigado/a servir de caçador contra os seus próprios “irmãos” e “irmãs” para que os colonizadores cometessem a mesma violência que estavam cometendo com eles/as que caçavam os/as seus/uas! Que dor viver preso numa ordem colonial que além de os/as escravizar, forçam-nos/as a escravizar os seus e as suas!

Tal caça desumana aos/as indígenas, segundo Neto, aumentou as hostilidades que os/as indígenas sentiam pelos colonos/as que desde os anos iniciais da ocupação colonial na região de São Paulo viviam “[...] sob a ameaça dos ataques indígenas” (2015, p. 44), isto é,

os habitantes naturais da terra avizinhavam-se da vila incipiente, circunvagando-a, perlongando-lhe as amuradas, espreitando por entre as árvores da orla florestal. [...] O índio, diante da invasão de sua terra imemorial, hostilizava os invasores, tanto nas proximidades de Piratininga quanto no emaranhado das matas que demandavam o interior (p. 44).

Essas expedições apresadoras realizadas pelos colonizadores tinham características bélicas. De acordo com Neto, eles armavam-se com “alfange, a flecha, o machete, o punhal, o mosquete, o mosquetão e a espada”, isto é, tinham todo um aparato militar para adentrar as matas em buscar de indígenas (p. 51). Daí acreditarmos que o que estava acontecendo nessa época não eram “simples” ataques aos indígenas, mas guerras, muito devido à resistência e revolta dos povos originários contra a colonização.

No final do século XVI, por exemplo, os/as indígenas fizeram uma progressiva mobilização contra os/as colonizadores (2015, p. 55), revelando-nos, dessa maneira, a existência de uma organização indígena de contra-ataque e de resistência ao projeto colonial.

Em 1590, as “Actas” mostram que os/as indígenas revidaram a violência dos portugueses e espanhóis, matando influentes famílias da capitania (2015, p. 56). Elas também

descrevem as inúmeras mortes de outras famílias portuguesas cometidas pelos povos originários, o que criou uma enorme tensão entre colonos/as, revertendo a lógica colonial, no sentido de que “a caça se convertera em caçador... A presa de outrora era agora predador. Quem ia ao sertão não mais perseguia, mas era perseguido” (p. 56).

Um colono que sobreviveu a uma dessas expedições narrou que viu seus companheiros serem mortos por indígenas e que outros membros de outra expedição também tinham sido mortos, não sobrando nenhum vivo (2015, p. 56). Além dessas notícias, também existem registros das ameaças do/as indígenas “[...] aos homens que se atrevessem a ir ao sertão [...]”:

[...] pelo rio Anhembi abaixo, perto da junção com o rio Jaguari os índios esperaram a toda a nossa gente, que era formada por brancos, índios cristãos e Tupinaés das companhias de Antonio de Macedo e Domingos Luís Grou e mais irmãos [...] e que no dito rio foram matando e desbaratando a uns e outros, ocasião em que foram mortos Manoel Francisco, o francês Guilherme Navarro, Diogo Dias, Francisco Corrêa, Gaspar Dias, João de Saliz e um moço que é cunhado de Pedro Guedes e Gabriel da Pena, todos estes foram mortos [...] declararam guerra contra nós dizendo que haviam de fazer caminhos novos para virem até nós e fazerem quanto dano pudessem [...] (ACTAS DA CÂMARA, 1593, p. 476-477. *Apud* Manuel Pacheco Neto, 2015, p. 56-58).

Nesses ataques não só colonos eram mortos, mas também indígenas embranquecidos/as pela cultura portuguesa, isto é, indígenas cristãos/ãs que talvez “aceitassem” esse embranquecimento como via de sobrevivência, mas que dentro destes conflitos entre indígenas livres e colonizadores acabavam se tornando vítimas deste sistema colonial que os levava à morte por mãos de indígenas livres por serem forçados/as a guerrear ao lado dos colonizadores, como já dito anteriormente. Daí também pensar que é possível lermos estas mortes de indígenas causadas por outro/as indígenas como uma recusa de manter este sistema escravista português no Brasil, porque em algumas sociedades indígenas esse sistema contradizia as suas organizações, isto é, os/as derrotados/as não serviam para fins produtivos escravistas, mas para rituais, como podemos encontrar em relatos de jesuítas acerca dos/as Tupinambás que se recusavam a escravizar outros/as indígenas, pois a morte era uma honraria para esses/as (John Manuel Monteiro em *Negros da Terra: Índios e Bandeiras Nas Origens de São Paulo*, 1994, p. 105). Para além das mortes dos colonizadores nessas revoltas que aconteceram em São Paulo e que duraram cerca de três anos, imagens sacras, igrejas e fazendas eram destruídas e queimadas, ou seja, havia uma total rejeição da colonização cultural portuguesa.

Portanto, documentos e relatos sobre os povos originários no início da colonização portuguesa no Brasil revelam que os/as indígenas tiveram papéis fundamentais na construção da sociedade brasileira que conhecemos hoje, bem como na resistência contra a colonização e os movimentos que se sucederam. As estradas pelas quais passamos, por exemplo, ou os pontos turísticos que visitamos, como é o caso dos Arcos da Lapa, tiveram mãos, suor e sangue indígena em cada “tijolo” e “argamassa” necessários à construção. As histórias que são contadas nesses lugares ou em manuais de história, na maioria das vezes, não nos ensinam que os/as supostos/as perdedores/as resistiram, lutaram, libertaram, existiram e venceram muitas guerras.

4.1. As histórias que não costumam contar

Parte II: Negros/as também escravizaram negros/as

É verdade que negros/as escravizaram negros/as e que negros/as venderam outros negros/as entre si e para brancos/as. No entanto, a história “oficial” não conta como ocorreu esse processo, isto é, em que contexto negros/as também escravizaram negros/as.

De acordo com Tiago Rogero (2024), o rei Adandozan, em 1811, buscava monopolizar a região da Costa da Mina, onde hoje são o Gana, Togo, Benin e Nigéria, para se tornar o único fornecedor de pessoas escravizadas do reino de Portugal-Brasil, pois o Reino Unido – depois de ter lucrado e construído o seu país por meio de mãos de pessoas, majoritariamente, negras escravizadas e de ter abolido o tráfico negreiro nos seus territórios em 1807 – queria que seus países parceiros, como era o caso de Portugal, fizessem o mesmo, mas não porque eram solidários com as pessoas negras e queriam acabar com o sofrimento delas ou porque fossem contra a continuação da escravidão (p. 23-27). O objetivo central da política britânica era mudar as rédeas da comercialização global, reorganizar as suas relações, pagar menos impostos em seus produtos industrializados que eram importados para o Brasil, ter igualdade de preço e etc., ou seja, o Reino Unido buscava consolidar sua hegemonia por outras vias que não fossem mais a mão de obra escravizada dos/as africanos/as; mas para isso era preciso que os países escravistas deixassem de utilizar esse sistema (p. 82-83). Daí o rei Adandozan ter enviado na leva de “presentes” para d. João seis seres humanos para servirem como escravizados/as (p. 23).

Nesse contexto, outro monarca africano, o rei Ajohan, do Reino de Ardra, localizado na Costa da Mina, parte do atual Benim, também estabelecia relações comerciais com Portugal, oferecendo escravizados/as para venda. Em uma carta enviada a D. João, o rei “[...] escreveu que sua ‘oferta’ de escravizados era a maior da região e a de ‘melhor qualidade’”, além de propor a Portugal livre-comércio para fazer negócios com outros reinos africanos (2024, p. 24), diferente do rei Adandozan.

Ao contrário de Ajohan, Abandozan estava preocupado com o tratado de 1810, firmado entre Portugal e Reino Unido, no qual o governo português comprometia-se a abolir gradualmente o comércio transatlântico de pessoas escravizados/as. No entanto, esse tratado foi apenas mais um dos diversos que Portugal fez ao longo da história e nunca respeitou, como foi o caso do tratado de 1817, que “estabeleceu que a partir daquele momento, [...] Portugal e Brasil estavam proibidos de traficar pessoas embarcadas em portos acima da linha do Equador” (2024, p. 23-35). Da mesma forma, o compromisso assumido no tratado de 1826 em que Portugal se comprometia a acabar com o tráfico de escravizados/as em três anos também não foi honrado (2024, p. 83).

Apesar da centralidade de Portugal na consolidação do tráfico atlântico, a escravidão não começou por mãos portuguesas nem por mãos africanas: ela existia desde a Grécia Antiga.

A palavra “escravo”, se traduzimos para a língua inglesa, “slave”, compreendemos melhor sua etimologia, a qual aponta para “slavus”, que vem do latim, isto é, para os eslavos, povos brancos (2024, p. 25) que foram escravizados pelos gregos. No entanto, essa escravidão obedecia a dinâmicas diferentes, sendo geralmente vinculada à condição de prisioneiro/a devido a derrota de uma guerra ou ao não pagamento de dívidas. No entanto,

[...] ao fim do pagamento da obrigação, a pessoa era libertada. Ela não era vendida ou herdada, como se fosse um imóvel ou um objeto. E não se escravizava alguém só por ser de determinada raça ou pela cor de pele – e muito menos só por ser negro (2024, p. 25).

A ideologia da escravidão baseada na raça ou na cor da pele é de pioneirismo português e remonta a 1441 “[...] quando um português, a mando da Coroa, foi até a região do Rio do Ouro, no continente africano, para comprar azeite e pele de leão-marinho”, e sequestrou doze africanos/as, levando-os/as aprisionados/as para terras portuguesas (Rogerio, 2024, p.

25). Esse episódio marcou o início da escravidão baseada na cor da pele e na raça, estabelecendo um modelo de exploração que se perpetuaria nos séculos seguintes.

Portugal tornou-se, assim, pioneiro em três aspectos da escravidão moderna: primeiro, ao escravizar uma pessoa com base na sua identidade racial; segundo, ao estruturar o tráfico transatlântico de seres humanos negros e indígenas de etnia brasileira; e terceiro, ao realizar na manhã de oito de agosto de 1444 no Algarve, na cidade portuguesa de Lagos, o primeiro leilão documentado de pessoas escravizadas (Laurentino Gomes, 2019, p. 40-43). Tal documento revela que 20% das 365 pessoas negras leiloadas, incluindo homens, mulheres e crianças, foram destinadas ao infante Dom Henrique, enquanto os 80% foram comercializados/as para uma variedade de compradores/as, entre eles/as bispos, padres e moradores locais (2019, p. 40-42).

Além de ser responsável por inaugurar esse comércio, e depois de ter tentando dominar o continente africano e ter falhado, Portugal percebeu que poderia maximizar seus lucros ao adotar outras estratégias sem correr grandes riscos que lhe fizessem perder armamentos e diminuir o seu exército. Em vez de entrar em confrontos diretos com os povos africanos para capturá-los, os portugueses passaram a negociar com os próprios chefes e reis locais, ou seja, “deixaram” os/as próprios/as africanos/as guerrearem entre si, como já faziam antes da chegada dos portugueses, e ofereceram aos/as vencedores/as que tinham o “direito” de escravizar os/as derrotados/as a possibilidade de vender seus prisioneiros em troca de mercadorias europeias, como tecidos, tabaco e armamentos, ou seja:

O que mudou o jogo foi a oferta pelos portugueses aos ‘vencedores’: a possibilidade de vender seus prisioneiros de guerra e lucrar com isso. Livravam-se dos inimigos e, em troca, recebiam produtos como tecidos, tabacos e armas – ganhando assim mais poderio bélico para subjugar outros adversários e, em contrapartida, obter mais ‘matéria-prima’ para Portugal. (Rogero, 2024, p. 26)

Essa dinâmica desumanizante criou um ciclo vicioso de violência e escravidão, ampliando significativamente o tráfico de pessoas nos anos seguintes.

Desse modo, compreende-se que a dinâmica da escravidão existia entre diversos tipos de povos de diversas etnias, isto é, como um fenômeno global e milenar; porém, a forma como Portugal estruturou e consolidou a escravidão do século XVI em diante com o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, por exemplo, transformou essa prática desumana em

um sistema de opressão racializada, isto é, gerou preconceitos como o racismo, o qual vemos, sentimos e vivemos constantemente no presente de forma reatualizada nas sociedades portuguesa e brasileira, revelando por meio dessas relações comerciais entre portugueses e africanos, os papéis desempenhados na perpetuação dessa violência e genocídio negro, a complexidade desse sistema que oprime e mata constantemente a população negra, parda, periférica e LGBTQIAPN+.

4.2. As histórias que não costumam contar

Parte III: A transição da carne mais barata do mercado

A transição da utilização da mão de obra escravizada de pessoas indígenas para pessoas negras no Brasil ocorreu de maneira gradual, lenta e violenta. Ela foi empregue ao mesmo tempo que acontecia a escravização indígena (Tiago Rogero, 2024, p. 79), ou seja, foi um processo que coexistiu na desumanização do/a indígena e do/a negro/a e desses/as que resistiram à colonização e à escravidão.

No meio do século XVIII, por exemplo, o aumento de pessoas negras escravizadas aumentou drasticamente, impulsionado por um projeto econômico e expansionista baseado na escravidão colonial, liderado pelo marquês de Pombal. Segundo Stuart B. Schwartz (2018), antes da chegada da família real portuguesa no Brasil, as capitanias do Norte do Brasil nas regiões do Maranhão e do Pará, receberam milhares de pessoas negras “como parte do projeto do marquês de Pombal para o desenvolvimento agrícola e comercial” (2024, p. 233). Com a atuação da Companhia Geral do Grão-Pará – as regiões que conhecemos hoje como Amazonas, Amapá, Roraima e Pará – e Maranhão (1755-1778), estima-se que, entre 1751 e 1787, “cerca de 45 mil africanos foram importados nas duas capitanias, em número relativamente igual em cada uma”, principalmente africanos/as provenientes da Guiné de Cima e das ilhas de Cabo Verde (p. 233).

Já no século XIX²¹, quando o tráfico “era clandestino pelo direito internacional, clandestino segundo os estatutos jurídicos nacionais”, a ilegalidade foi encarada como uma

²¹ A lei de 7 de novembro de 1831 previa “que nenhum africano escravizado entraria no Brasil a partir daquela data” e “que aqueles africanos introduzidos no país ao arrepio da lei receberiam a liberdade, seriam declarados

oportunidade de aumentar o lucro e o desenvolvimento da burguesia branca europeia e brasileira. Os irmãos Breves, dois dos homens mais ricos do Brasil na época e amigos próximos de d. Pedro I, viram na clandestinidade do tráfico um nicho altamente rentável e apoiado por uma “fração mais importante” da burguesia brasileira, a qual “criou as condições políticas, sociais, econômicas e infraestruturais para que esse tráfico acontecesse” (Tiago Rogero, 2024, p. 82-94). Entre 1831 e 1834, por exemplo, cerca de 40 mil pessoas negras escravizadas/as foram ilegalmente desembarcadas/as no Brasil. Em 1835, apenas em um único ano, 35 mil, e entre, 1836 e 1839, os números já chegavam a 270 mil no total (p. 88). Assim, essas pessoas africanas foram se tornando números, isto é, sem nomes, famílias, idiomas, nacionalidades e a maior mão de obra escravizada no Brasil.

Das 12,5 milhões de pessoas africanas que foram arrancadas de seus lares, 5,5 milhões tinham o Brasil como o destino. É o triplo da América Espanhola inteira [...] [e] o porto que mais recebeu escravizados no mundo ficava no Brasil: o Cais do Valongo, no Rio de Janeiro. (2024, p. 80-81)

O Estado brasileiro e a Corte do Império também fizeram parte desse grupo que apoiou e incentivou o tráfico ilegal de pessoas negras no Atlântico. Segundo Rogero, foram justamente essas pessoas do alto escalão, composto por fazendeiros, senhores de engenho, políticos/as e os supostos proprietários das terras brasileiras que liberaram e receberam permissão para continuar a escravização ilegalmente (2024, p. 88). Portanto, torna-se fácil compreender porque tantos tratados como o assinado em 1817 por d. João VI em conjunto com o Reino Unido, que já proibía o tráfico de pessoas acima da linha do Equador, não foi respeitado, e que cerca de 43 mil africanos/as dessas regiões foram sequestrados/as e vendidos/as ilegalmente. Essa situação se repetiu após a promulgação da lei de 1831, época na qual “[...] pelo menos 740 mil pessoas foram ilegalmente trazidas para o Brasil” (p. 89).

Entretanto, esses números são apenas uma parte da realidade cruel desse período, pois milhares de africanos e africanas sequestradas não sobreviveram às condições desumanas das travessias atlânticas nos navios negreiros. Além disso, a perpetuação da escravidão não se limitou ao tráfico de pessoas negras: descendentes de africanos escravizados no Brasil continuavam a ser explorados, mesmo após a implementação da Lei do Ventre Livre – que foi

livres” (Rogero, 2024, p. 87). Essa foi a primeira lei que regulou o fim do tráfico negreiro transatlântico da África para o Brasil (p. 82).

mais uma forma de continuar a escravidão por descendência, sob outras condições também desumanas. Tratava-se de um sistema cíclico, mantido pelos interesses econômicos da burguesia colonial e imperialista.

Essa instituição cíclica foi implementada de modo complexo, não só com a participação da burguesia brasileira, mas de toda uma sociedade, isto é,

aqueles que não eram senhores de escravos queriam ser. Então, nos anos 1830 e 1840, o brasileiro comum também apoiava o tráfico de africanos. Ele não via como algo maléfico ou um problema moral, humanitário, aquele comércio (2024, p. 94-95).

A mentalidade escravista e racista era amplamente efabulada e disseminada na sociedade brasileira, ou seja, a exploração e a desumanização de pessoas negras escravizadas eram sinônimo de status, dinheiro, poder e liberdade política. Daí o encontrarmos homens negros escravizados na casa, por exemplo, de outros homens negros, como do engenheiro André Rebouças (1838-1898), e de ouvirmos a “surpresa” de pessoas brancas que vão ao Brasil no século XXI e encontram pessoas ricas, instruídas e etc., com casas em que funcionários/as entram por uma entrada e moradores/as por outra, ou de prédios e apartamentos com elevadores em que determinados corpos são permitidos entrar e outros não²². No entanto, casos de negros/as que escravizaram outros negros/as no Brasil, nesta sociedade em que fizeram as pessoas negras serem “a moeda mais valiosa” para “adquirir bens”, criar status e ascender socialmente, não devem ser usados em discursos da branquitude para amenizar o racismo que ainda permeia as sociedades que foram colonizadas e as que colonizaram, bem como relativizar o caráter estruturalmente racista do sistema que permeia essas e aquelas sociedades ou para uso da branquitude no sentido de criar um racismo inverso. Porque negros/as que escravizavam outros/as negros/as eram uma minoria dentro deste cenário escravista criado por brancos/as. Os estudos de Francisco Vidal Luna e Herbert S. Klein sobre São Paulo na década de 1830 citados por Tiago Rogero (2024) revelam que “94% dos donos de escravizados eram brancos. Só 6% eram pardos ou pretos” (p. 75).

²² Moradora que impediu entregador de usar elevador social de prédio vai ser chamada para prestar depoimento | Rio de Janeiro | G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/02/07/moradora-que-impediu-entregador-de-usar-elevador-social-de-predio-vai-ser-chamada-para-prestar-depoimento.ghtml>> Acesso em 2 de dezembro de 2024.

Dessa maneira, a transição da mão de obra escravizada no Brasil ocorreu, na sua maior parte, de forma ilegal e concomitantemente com a escravização indígena. Ambas coexistiram ao longo da história colonial brasileira, variando de intensidade conforme o contexto econômico e político dos/as portugueses/as, europeus/ias e burgueses/as brasileiros/as, e dependendo do valor da “carne” negra no mercado. Ou seja, com a consolidação do tráfico ilegal, a escravização de africanos tornou-se mais lucrativa e difundida, contribuindo para a estruturação de um sistema racial hierárquico cujas consequências persistem até os dias atuais, isto é, a naturalização da desigualdade racial e o racismo estrutural, frutos desse processo histórico, continuam a se manifestar em diversas formas de violência e exclusão social no Brasil e em Portugal, refletindo uma ferida colonial ainda latente e pouco tratada. Um exemplo recente dessa perpetuação do racismo institucionalizado pode ser visto no assassinato de um jovem negro de 23 anos, no Brasil, por conta de 7 reais – um euro e dez cêntimos na cotação atual do mercado financeiro²³ – uma vida que ilustra mais uma vez o sistema político genocida que tem como alvo o/a sujeito negro/a, indígena, periféricos/as e LGBTQIAPN+.

4.3. As histórias que não costumam contar

Parte IV: As mulas de d. Pedro às margens do rio Ipiranga

A escravidão no Brasil, caracterizada pela submissão forçada de um povo para fins de exploração econômica e de desenvolvimento de uma determinada sociedade, não se estabeleceu apenas pelo poderio bélico de Portugal, mas também por meio da construção de narrativas mitológicas. No caso de Portugal e da Europa, essas narrativas assumiram a forma de mitos coloniais.

O famoso quadro “brasileiro” do grito da “Independência ou morte” que retrata d. Pedro às margens do rio Ipiranga, montado em um cavalo, erguendo sua espada e rodeado de pessoas brancas, negras, pardas, de diversas classes sociais da época, é um exemplo dessa construção mitológica, a qual, ao longo de sua história, Portugal perpetuou de diversas maneiras nos monumentos, nas artes e nas instituições de ensino. Um exemplo é o manual de

²³ <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pm-mata-motociclista-ao-se-recusar-a-pagar-r-7-por-corrida-de-app-em-pernambuco/>. Acesso em 3 de dezembro de 2024.

História e Geografia de Portugal do 6.º ano, volume I, da editora Leya, que descreve o episódio da independência brasileira da seguinte forma:

Em 1822, as Cortes Constituintes, formadas, em grande parte por burgueses portugueses, exigiram que o Brasil voltasse a ser uma colônia e que D. Pedro, que lá tinha ficado como regente quando D. João VI voltou a Portugal, regressasse ao reino. D. Pedro não concordou e declarou a independência do Brasil, a 7 de setembro de 1822. Portugal perdeu, assim, o território que mais lucro dera ao reino no século XVIII. (2022, p. 58)

Essa narrativa apresenta d. Pedro como “o salvador” da nação brasileira, um líder heroico que, montado em seu cavalo, correu em direção às margens do rio Ipiranga ao lado de outros “desbravadores” e “revolucionários” brancos, recusando recolonizar o Brasil. Sugere-se assim uma união harmoniosa e “livre” entre os/as brancos/as, negros/as, ricos/as, pobres, portugueses/as, brasileiros/as, africanos/as e indígenas na formação de uma nação independente. No entanto, esse mito esconde os/as verdadeiros/as atores e os reais conflitos que marcaram esse período e desencadearam a independência brasileira.

No século XVIII, antes da declaração da independência, o Brasil atravessava um momento de tensão política e social, intensificado pela Revolução do Haiti que irrompeu em 1791. A revolução haitiana foi um marco na história mundial: tornou-se a primeira nação das Américas a abolir a escravidão, liderada pelas próprias pessoas escravizadas, sem a intervenção da branquitude (Rogerio, 2024, p. 39-40).

Segundo Tiago Rogerio,

com a Revolução Francesa, os escravizados viram uma oportunidade: em janeiro de 1791, cativos da região de Platon fizeram uma rebelião, que acabou debelada. [...] Em agosto, um grupo ainda maior de escravizados se reuniu no bosque Caïman [...]. E teve início a revolução. Só nos primeiros três primeiros meses, duzentos engenhos de açúcar e 1200 plantações de café foram incendiados e saqueadas. E os oprimidos começaram a devolver parte da violência aos opressores: no fim de 1791, já eram cerca de mil brancos assassinados. Em Paris, Luís XVI, o rei deposto pela Revolução Francesa, foi levado à guilhotina e decapitado em 1791. Com a execução, Inglaterra e Espanha declararam guerra à França e enviaram suas tropas para colônia de São Domingos [Haiti]. Temendo perder o controle da ilha, a França decretou a abolição da escravidão em suas possessões em 1794. (2024, p. 39-40)

A revolução do Haiti e a sua consequente independência, proclamada em 1804 pelo ex-escravizado Jean-Jacques Dessalines (1758-1806), geraram temor entre os/as colonos/as

e as burguesias coloniais portuguesas, europeias e brasileiras, que receavam que um levante semelhante ocorresse no Brasil (2024, p. 41).

Quando as notícias da revolução chegaram ao Brasil, elas inspiraram movimentos de resistência entre os/as escravizados/as e libertos/as e aumentaram as preocupações das Cortes Gerais de Portugal (2024, p. 41), as quais exigiram o retorno de d. Pedro a Lisboa, juntamente com os recursos financeiros dos cofres brasileiros, alimentando o temor dos colonos e da burguesia brasileira e europeia. Paralelamente, esses e essas buscavam se libertar do controle fiscal e legislativo de Portugal, isto é, almejavam criar o seu próprio sistema de leis, pagar menos impostos e se governarem de forma mais independente (p. 41-42). D. Pedro, percebendo a oportunidade de transformar o Brasil num império ou no seu império, principalmente depois de perceber que as ordens que vinham da Coroa em 1821 tiravam o seu poder sobre o Brasil, além de não querer se tornar o seu pai, d. João VI, que “[...] tinha virado um rei sem poder, decorativo e prisioneiro das Cortes” (p. 42-43), juntamente com o pânico dos políticos e das burguesias da época, iniciou uma campanha para a independência brasileira.

Todavia, essa campanha não se baseava na emancipação da população negra, parda, pobre, periférica, LGBTQIAPN+ e escravizada, mas na manutenção das estruturas de poder da burguesia. Uma das principais preocupações da campanha era que ela fosse feita de modo a que não houvesse uma revolta das pessoas escravizadas porque uma das coisas que o príncipe, os governantes e a burguesia queriam manter após a independência era o sistema de escravidão (2024, p. 44-45).

Nesse contexto, D. Pedro iniciou sua campanha política percorrendo província a província (estado a estado), negociando a “independência brasileira” com grandes proprietários/as de escravizados/as, isto é, garantido a continuação da escravidão após a independência (2024, p. 45).

No entanto, durante uma dessas viagens, d. Pedro recebeu a notícia de que Portugal enviaria tropas para reassumir o controle do Brasil de forma soberana.

Em 2 de setembro, o Conselho de Estado se reuniu no Rio de Janeiro. Como d. Pedro estava em viagem fazendo campanha, a esposa dele, d. Maria Leopoldina (1797-1826), presidiu a sessão como regente interina. (2024, p. 47)

Surpreendido com a notícia, porém instruído por d. Maria Leopoldina e por seu ministro de Negócios do Reino e Estrangeiros, Bonifácio, d. Pedro declarou a independência do Brasil no dia 7 de setembro de 1822, cinco dias após a reunião do Conselho de Estado, quando tropas portuguesas desembarcavam no Brasil e guerras começavam por todo o país (2024, p. 47-48). Em outras palavras: a independência do Brasil não foi resultado de um ato heroico isolado, branco e português, mas de uma série de batalhas sangrentas travadas pela população negra, parda, indígena, pobre, LGBTQIAPN+ e brasileira liberta e escravizada.

As guerras de independência no Brasil aconteceram em diferentes partes do Brasil e uma das mais conhecidas ou que mais repercutiu foi a Guerra da Independência da Bahia, a qual teve a participação de Maria Filipa, por exemplo. Uma mulher negra, de apenas 23 anos, que juntamente com outras mulheres,

[...] descia de barco o rio Paraguaçu – ligação entre a Baía de Todos os Santos e o Recôncavo – levando mantimentos às cidades que formavam a resistência brasileira contra as tropas portuguesas. O grupo de quarenta mulheres liderado por ela também teria incendiado ‘inúmeras’ embarcações portuguesas pelo caminho. (2024, p. 51)

Essa resistência brasileira ficou conhecida como “as tropas de cor” por ter sido formada pela população majoritariamente negra, indígena, parda e também branca. Assim, no dia 2 de julho de 1823, o coronel Madeira de Melo e mais 4500 mil militares se renderam, deixando Salvador, no dia 2 de julho, dia da Independência da Bahia (2024, p. 52-53).

É nesse contexto que d. Pedro declara a independência do Brasil. Ele não estava usando trajes pomposos nem estava montado em cavalos. Não houve tempo para posar para Pedro Américo (1843-1905), artista que pintou o quadro da “independência e morte” europeia somente em 1888, isto é, “76 anos depois do ‘grito de Ipiranga’” (2024, p. 48). Em vez da cena grandiosa e heroica, d. Pedro proclamou a suposta “independência brasileira” usando trajes simples, montado em animais de carga – “mulas” e “burros” – e acompanhado por fazendeiros, senhores de engenhos envolvidos no tráfico de pessoas escravizadas e no contrabando, em um lugar que não era exatamente o rio Ipiranga (p. 71-101).

Dessa forma, a independência do Brasil não ocorreu de maneira idealizada e romantizada pela branquitude, como é frequentemente representado nas narrativas educacionais portuguesas e brasileiras, bem como nas artes e em outras estruturas e meios. O quadro de

Pedro Américo, por exemplo, é um mito simbólico colonial da branquitude, pintado décadas após o evento para reforçar o poder centralizado dessa camada social, a qual decidiu encomendar o quadro no ano da abolição da escravidão no Brasil. Entretanto, constantemente as diversas lutas e batalhas iniciadas por mulheres, homens e LGBTQIAPN+ negros/as, pardas, indígenas e periféricas têm sido resgatadas por diversos coletivos afro-ameríndios/afro-latino-americanos, revelando memórias e a História Oficial do Brasil – em que não apenas evidenciam o nosso protagonismo na independência brasileira, mas também reafirmam a epistemologia da qual falamos.

4.4. As histórias que não costumam contar

Parte V: “não veio do céu, nem das mãos de Isabel”²⁴

Em 1850, o contrabando de pessoas negras chegava ao fim com a lei Eusébio de Queiroz, assinada pelo então ministro da Justiça Eusébio de Queiroz (1812-1868). Essa legislação foi aprovada sob intensa pressão do Reino Unido, que havia implementado a lei Bill Aberdeen, a qual classificava o tráfico marítimo de escravizados/as como pirataria e concedia à Marinha britânica autorização para apreender e destruir embarcações envolvidas nessa atividade ilegal (Rogerio, 2024, p. 298). Essa movimentação do Reino Unido para acabar com a economia brasileira baseada na mão de obra escravizada, levou o Brasil a declarar o fim do tráfico negreiro porque temia um confronto militar. No entanto, essa decisão não foi apenas consequência de pressões estrangeiras, mas também resultado das constantes revoltas promovidas por populações negras, pardas, indígenas, pobres, periféricas e LGBTQIAPN+, que resistiram ao sistema escravocrata e à dominação colonial (p. 298-299).

Um exemplo significativo dessa resistência foi a Revolta de Carrancas, em 1833, no dia 13 de maio, em Minas Gerais. Nomeada em referência à região onde ocorreu, essa insurreição foi liderada por pessoas africanas escravizadas, que mataram nove membros da família Junqueira, uma linhagem de fazendeiros e escravistas intimamente ligada à elite política do

²⁴ Trecho do enredo/canção “Histórias Para Ninar Gente Grande” da Estação Primeira de Mangueira (Rio de Janeiro). Disponível: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>. Acesso no dia 21 de novembro de 2024

Império português, época na qual uma criança de cinco anos, D. Pedro II, “governava” o Brasil pelas mãos da classe política e burguesa (2024, p. 293-295). Embora, a revolta tenha sido reprimida e “silenciada” com a execução do abolicionista Ventura Mina e outras quatro pessoas, a Revolta de Carrancas fortaleceu e inspirou outros levantes contra a colonização.

Nesse século, o Brasil vivia um período de intensas tensões sociais e políticas devido às diversas revoltas dos/as negros/as, afro-brasileiros/as, indígenas, periféricos/as e LGBTQI-APN+. De acordo com Tiago Rogero:

Era um momento de tensão em todo o país, um período em que pipocaram revoltas regionais em diversos pontos. E algo muito importante é que esse é um período em que houve um acúmulo, digamos, assim, de uma onda muito grande de importação de escravizados africanos [...] Foi um volume tão grande que pressionou as tensões entre os escravizados. Tanto que, nesse período que vai entre 1826 e 1831, ocorreram dezesseis revoltas ou conspirações só na Bahia. (2024, p. 294-295)

Os/as negros/as, indígenas e pessoas periféricas se organizaram de forma coletiva para resistir e lutar contra a colonização portuguesa. E aqui digo negros/as e indígenas porque há relatos de formação de quilombos compostos por esses grupos, evidenciando o caráter plural da resistência brasileira.

Entre as revoltas ou insurreições mais conhecidas desse período está a Revolta dos Malês, ocorrida na madrugada de 25 de janeiro de 1835, em Salvador. O levante foi protagonizado por africanos muçulmanos, de origem iorubá, nagôs, oriundos da Costa da Mina, região que hoje compreende territórios de Togo, Benin e Nigéria (Rogero, 2024, p. 295). Segundo Rogero, a revolta desencadeou-se naquele dia por causa de uma denúncia anônima sobre os locais de reuniões de africanos/as:

Houve uma denúncia e a polícia saiu batendo na porta daqueles lugares apontados como locais de reunião de africanos. E chegou a um local onde realmente havia um grande grupo reunido. Quando a polícia adentrou o local, os africanos que lá estavam reunidos saíram armados e houve uma primeira batalha contra cerca de sessenta rebeldes. A partir daí, houve uma dispersão desses rebeldes por Salvador. Os homens saíram pela cidade gritando que estava na hora de se levantar, e outros africanos foram aderindo. Eles percorreram uma área muito grande da cidade. E o que se ouviu ser gritado nas ruas da cidade foi: ‘Morte aos brancos, viva nagô!’. Só que, no meio do caminho, ficava o quartel da cavalaria. Os soldados montados atacaram os

rebeldes e houve uma última batalha, que foi a mais sangrenta. Morreram cerca de setenta, talvez mais, africanos. E a revolta basicamente terminou ali. (p. 295-296)

A recorrência da Revolta dos Malês, assim como as outras que aconteceram nessa época, tiveram impactos significativos na legislação e nas decisões políticas do período. O próprio ministro Eusébio de Queiroz temia as revoluções que se espalhavam por todo o Brasil e que se aproximavam cada vez mais da Corte. No Rio de Janeiro, por exemplo, descobriram “um plano gigantesco de insurreição que ficou conhecido como a ‘Conspiração de 1848’ em que a ideia era matar todos os senhores de pessoas escravizadas e tomar o poder” (2024, p. 301). Além das mobilizações internas, o movimento abolicionista brasileiro também foi influenciado por outros processos revolucionários que ocorreram e ocorreriam no Sul Global, como a Revolução Haitiana de 1791 e a luta de Cuba contra o domínio espanhol em 1868 (p. 304).

Então, a partir de 1868, iniciou-se uma articulação que “deu origem ao que se tornou o movimento abolicionista, ao mesmo tempo em que havia um empenho de uma ala da elite política dentro das instituições políticas para fazer o processo andar” (2024, p. 304-305). Nesse contexto, destaca-se a atuação de André Rebouças, aquele homem negro que tinha pessoas escravizadas em sua casa. Filho de Antônio Pereira Rebouças, o qual prestou “serviços ao Império durante o processo de consolidação do Segundo Reinado” (p. 305), André foi uma pessoa central na abolição da escravidão no Brasil quando voltou de uma viagem dos Estados Unidos.

Em 1870, André Rebouças viajou para a América do Norte e lá foi proibido de se hospedar em hotéis de luxo e de frequentar espetáculos de óperas. Nesse momento, ele compreendeu que, apesar de sua educação superior, posição social e riqueza, continuava sendo um homem negro na perspectiva colonialista europeia, ou seja, inferior ao branco. Nessa viagem, ele também compreendeu que não bastava somente erradicar a escravidão no Brasil, mas também realizar uma enorme revolução, isto é, uma reparação histórica que garantisse direitos e riquezas para os povos escravizados.

[...] foi aí que Rebouças realmente se transformou no ‘abolicionista’: não só de mente, mas de coração. Foi o momento que ele fez aliança com José do Patrocínio [1853-1905], com Vicente de Souza [1952-1908]... (2024, p. 306)

Além desses três nomes mencionados acima, a professora, editora e abolicionista Cailda Francioni de Souza (1858-1933) também participou desse movimento de libertação. Ela é considerada a primeira mulher que participou abertamente das conferências abolicionistas no Rio de Janeiro, as quais aconteciam em eventos populares por todo o Brasil (2024, p. 307). Na Bahia, Manuel Querino (1851-1923), intelectual, abolicionista negro, professor e jornalista, também desempenhou um papel fundamental na organização do movimento. O *jornal Gazeta da Tarde*, no Rio de Janeiro, fundado por Ferreira de Menezes (1845-1881), considerado o primeiro jornal abolicionista, tornou-se um dos meios de comunicação mais importantes para a difusão das ideias abolicionista entre os povos negros, indígenas e periféricos, no qual Ferreira, Querino, Rebouças e tantos/as escreveram.

Uma outra pessoa significativa na abolição e na história afro-brasileira é Luiz Gama (1830-1882) – abolicionista, jornalista, advogado e “libertador”. Diferente de Rebouças, Luiz era um homem negro sem vínculo familiar que o ligava à Coroa e é “[...] o único abolicionista que temos, assim, numa narrativa formal, que tenha passado por um processo de escravização” (2024, p. 307-308).

Luiz Gama nasceu livre em Salvador, “[...] filho de uma africana liberta: Luisa Mahin. Foi separada dela ainda criança e, quando tinha só dez anos, vendido pelo pai, que era branco.” (2024, p. 309). Na sua adolescência, aprendeu a ler e a escrever e descobriu que sua condição de escravizado era ilegal e, assim, “conseguiu a própria libertação” (p. 309). Adulto, Luiz Gama formou-se em direito e usou a lei de 1831, a qual Portugal criou “para inglês ver”, para “libertar, no Judiciário, pessoas escravizadas ilegalmente”, pois cerca de 800 mil, desde 1818, quando já era proibido o tráfico de pessoas acima da linha do equador do continente africano, foram trazidas e escravizadas ilegalmente e, mesmo após a Lei de Eusébio de Queiroz de 1850, essas pessoas não foram libertadas da condição de escravizado/a (p. 309-130). Luiz Gama, desse modo, libertou centenas de pessoas escravizadas ilegalmente, demonstrando na prática a descolonização.

Nesse contexto, em 1884, o Ceará foi declarado a primeira província livre do país (2024, p. 314) e, assim, de acordo com Tiago Rogero, uma campanha de território livre se espalhou por todo o Brasil:

[...] os jornais abolicionistas no Rio de Janeiro publicaram uma cronologia: ‘Faltam tantas cidades para serem libertadas’... Eles também faziam muito bom uso da imprensa. Então o resultado foi que, em 1884, o Ceará se declarou a primeira província livre do país. E isso gerou uma grande crise política. (p. 314)

Diante da crescente mobilização popular, a branquitude colonialista e a Câmara dos Deputados tentaram frear a abolição com “um projeto de lei para alforriar os escravizados com mais de sessenta anos” (2024, p. 314). No entanto, essa lei, assim como a do Ventre Livre, tinha pouca eficácia na prática. Em outras palavras: leis como essas não refletiam a realidade do/a afro-brasileiro/a e nem foram discutidas ou criadas por eles/as. Por isso é que a Lei dos Sexagenários dizia

[...] que, mesmo após ser libertado, o ex-escravizado deveria ‘guardar respeito aos ex-senhores. Membros da família, administradores, repostos e hóspedes’. Os libertos também eram obrigados a permanecer por cinco anos no município onde moravam antes de ser alforriados: ‘O que se ausentar de seu domicílio será considerado vagabundo e apreendido pela polícia para ser empregado em trabalhos públicos ou colônias agrícolas’. (p. 315-316)

Daí, essas leis se tornaram um estopim para os abolicionistas, e com o Ceará livre, continuaram o projeto de libertação de outras províncias/estados, como aconteceu na Amazônia, Rio Grande do Sul, Goiás e etc.

A intensificação da abolição com a movimentação popular, noticiada pela imprensa de todo o país, levou também a Coroa a revidar, realizando um massacre por meio do exército em que crianças, mulheres, idosos/as, homens e LGBTQIAPN+ foram assassinados/as (2024, p. 321). Esse acontecimento chocou e envergonhou o Brasil, além de ter feito o Exército se recusar a perpetuação do papel de “capitão do mato” na monarquia da branquitude colonial e burguesa (p. 321). A Igreja também não quis mais apoiar a escravidão e sem o apoio do Exército e da igreja, com os/as abolicionistas se armando e os/as senhores/as de pessoas escravizados/as também, ou seja, com um Brasil na iminência de uma guerra civil, Portugal, isto é, a princesa Isabel e a política da época, se reuniram urgentemente para discutir de que forma aprovariam o fim da escravidão. Nessa reunião estava André Rebouças, o qual, além de participar da discussão, escreveu

[...] um projeto do que chamava de ‘democracia rural’: dividir a terra. E tinha um projeto de concessão de direitos plenos para os ex-escravizados. O projeto dos abolicionistas incluía uma reforma do funcionamento da vida social, a incorporação do proletário escravo à nação

brasileira. Previa Converter de fato uma pessoa que tinha sido criada sob escravidão num cidadão capaz de ler, escrever, trabalhar, ter a sua própria terra e os seus próprios direitos. (p. 324)

No entanto, a lei, sancionada no dia 13 de maio de 1888 com o nome de Lei Áurea, continha apenas dois artigos:

Artigo Primeiro: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Artigo Segundo: Revogam-se as disposições em contrário.²⁵

Assim, a abolição declarada pela branquitude da época foi concluída sem qualquer medida reparatória, resultando no que chamamos de “abolição inconclusa”. Mas ainda assim, libertou muita gente (2024, p. 325) e abriu caminho para continuar as lutas dos movimentos negros, indígenas, periféricos, feministas e LGBTQIAPN+ na atualidade brasileira, isto é, se não tivessem existido os levantes de pessoas libertos/as e escravizados/as e os movimentos abolicionistas, a “abolição” poderia não ter acontecido naquele momento. Por isso a importância de narrarmos as histórias que a suposta “história oficial” não narra e de combatermos essas narrativas colonizadoras, como evidenciamos nos materiais didáticos utilizados em Portugal, em determinadas escolas portuguesas²⁶, nas quais existem outras nacionalidades, como a brasileira – além de elas também serem “armas” contra o colonialismo e o racismo no Brasil que ainda persistem dentro da realidade brasileira no século XXI, a qual veremos por meio dos contos de Lima Barreto e Geovanni Martins no capítulo VI.

²⁵ Lei Áurea: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/385454>>. Acesso em 27 de março de 2025.

²⁶ Lista de manuais escolares adotados. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-adotados>>. Acesso em 4 de dezembro de 2024.

Capítulo 5. Um breve manual/glossário para os manuais/livros de história

Historicamente, Portugal utilizou a língua portuguesa como um instrumento de colonização e disseminação da escravidão dos povos indígenas e africanos ao longo de séculos. A língua, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como um meio neutro de comunicação, mas como um dispositivo político e de poder, pois, como afirma Grada Kilomba em *Memórias da Plantação*, ela possui “uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (2019, p. 14).

Com base nesse entendimento, este glossário é concebido como uma ferramenta de crítica e de poder para repensar/reconstruir/reatualizar/reparar a narração/efabulação racista e colonial presente nos manuais de História e Geografia de Portugal do 5.º e 6.º ano da editora Leya, os quais não refletem questões fundamentais de um ensino que exige uma abordagem multicultural nessa sociedade que está marcada por um processo de “atravessamento” de outras culturas, como a dos povos africanos e originários de etnia brasileira.

Nesse sentido, o glossário propõe-se problematizar determinadas palavras que foram evidenciadas ao longo de nossa análise, como “descobrimento” e “escravo”, isto é, escolhas lexicais que produzem violências simbólicas, preconceitos e estereótipos, sustentando mitos e enaltecendo os/as portugueses/as em detrimento de outros povos no século XXI. Além de ser também um posicionamento político.

Por fim, este glossário busca contribuir para o processo de descolonização do conhecimento, criticando, subvertendo e recriando as identidades “fixas” que Portugal construiu ao longo de seu projeto colonial e escravista e o qual ainda é disseminado dentro de instituições de ensino, por exemplo.

5.1. Glossário: palavras não são apenas palavras

Descobrimentos

Os manuais citados anteriormente da editora Leya utilizam o termo “Descobrimentos” para descrever tanto a chegada e a invasão dos portugueses no Brasil quanto para discorrer sobre o descobrimento do arquipélago dos Açores, por exemplo. Contudo, essa nomenclatura

carece de precisão histórica e política. Ou seja, não se descobre um território onde já existem pessoas, línguas, organizações e culturais. Portanto, o termo pode ser substituído por “chegada”, “invasão” e “expansão colonial” no contexto relativo a Portugal e Brasil. Por outro lado, no contexto histórico dos Açores, onde não havia população humana, isto é, povos e culturas, e os portugueses tiveram que povoar, o termo “Descobrimento” está corretamente aplicado e não reproduz preconceitos, violências e colonialismo.

Escravizado/a; Escravo/a

A utilização do termo “escravo/a” desumaniza aqueles/as pessoas que foram submetidos/as à escravidão. Ele naturaliza essa condição como se fosse sua identidade e elimina suas histórias, culturas e afetos antes e durante a colonização. Mas ao referirmo-nos a essas pessoas na história como “escravizadas”, enfatizamos o caráter político e sistêmico da opressão colonial racista que sofreram ao longo da história e evitamos a perpetuação de suas desumanizações. Essa mudança terminológica é essencial para a compreensão da escravização como um processo e não uma identidade.

Negro/Preto

Os termos “negro” e “preto” foram historicamente utilizados de maneira pejorativa, especialmente durante o período colonial. No entanto, esses termos foram ressignificados por movimentos sociais e políticos como forma de reivindicação de identidade e resistência (tal como ocorreu com palavras como *queer*, *viado/bixa*, em tradução livre). Portanto, sugiro a utilização da palavra Negro com letra maiúscula, politicamente ancorada em uma ideia de identidade construída por negros/as em que todos/as os/as pretos/as são negros/as, mas nem todos/as negros/as são pretos/as.

Indígena; Índios/as

O termo “índio” utilizado para se referir aos povos originários é pejorativo e está ancorado na visão ideológica colonial portuguesa de 1500. Tal designação foi construída a partir

de uma visão homogênea e eurocentrada que ignorava a complexidade e a diversidade sociocultural dos diferentes povos que habitavam o território.

Na atualidade, compreendemos que os povos originários do Brasil não se organizavam segundo uma lógica unificada ou sob a ideologia nacionalista de “um só povo”. Pelo contrário, suas formas de organização social, política, espiritual e linguística são múltiplas e específicas. Dessa forma, o termo indígena, o qual significa “povos originários” ou “natural do lugar em que vive”²⁷, é mais adequado, isto é, reflete a pluralidade desses povos e não carrega o preconceito e a desumanização colonialista.

Cabrito/a, Mulato/a, Mestiço/a

Esses termos surgiram no período colonial e da escravidão e estão ancorados em nomenclaturas de origem animal. Foram historicamente utilizados para inferiorizar pessoas que nasceram de uma mãe branca e de um pai negro, ou vice-versa. Essas designações não apenas serviram para estabelecer hierarquias raciais, como também para posicionar essas pessoas em um “entre-lugar”, no qual se permite a circulação entre dois mundos simbólicos – o branco e o negro –, sem, no entanto, lhes assegurar pertencimento pleno a nenhum deles. Além do mais, tais termos ocultam a violência sexual cometida por colonizadores/as.

Grada Kilomba (2019) denuncia esses vocabulários como parte da linguagem colonial e racista, afirmando que:

[..] (*mestiça/a*), palavra que tem sua origem na reprodução canina, para definir o cruzamento de duas raças diferentes, que dá origem a uma cadela ou um cão rafeira/o [vira-lata], isto é, um animal considerado impuro e inferior; *m.* (*mulata/o*), palavra originalmente usada para definir o cruzamento entre um cavalo e uma mula, isto é, entre duas espécies animais diferentes, que dá origem a um terceiro animal, considerado impuro e inferior; *c.* (*cabrita/o*), palavra comumente usada para definir as pessoas de pele mais clara, quase próximas da *branquitude*, sublinhando porém a sua *negritude*, e definindo-as como animais. (p. 19-20)

²⁷ Índio ou indígena? Entenda a diferença entre os dois termos | Educação | G1 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-terminos.ghtml>. Acesso no dia 12 de dezembro de 2024.

Portanto, sugiro a substituição desses termos por “pardos/as”, categoria atualmente debatida no contexto brasileiro como forma de reconhecimento identitário. No entanto, é importante destacar que, embora este movimento represente um avanço em relação às classificações coloniais, há aspectos específicos de algumas correntes teóricas dentro dessa proposta que ainda suscitam incômodos e questionamentos, os quais, por ora, não serão aprofundados neste trabalho.

Bugiganga

O termo “bugiganga” é utilizado nos manuais no contexto de comércio de troca entre Portugal e África, sendo associado a “objeto/os de pouco valor ou de nenhum valor”²⁸. Sua utilização, especialmente em materiais didáticos, resgata uma perspectiva eurocêntrica ao narrar os encontros comerciais entre colonizadores portugueses e os povos africanos e originários do Brasil, como nos relatos escolares que descrevem a troca de espelhos, pentes e outros objetos considerados de valor inferior por metais preciosos, ouro e artefatos indígenas considerados, pelos colonizadores, de valor superior.

Em outras palavras: o termo “bugiganga” reforça a efabulação eurocêntrica colonista e racista de que os povos africanos e indígenas eram desprovidos de inteligência e critérios econômicos próprios, enquanto os/as europeus/ias seriam sábios e racionais, detentores/as do conhecimento, da lógica e do valor.

Em vez disso, o vocabulário pode ser substituído por termos mais neutros, como “objeto” ou “artigo comercial”, sempre contextualizados dentro das práticas econômicas locais. No caso das sociedades africanas pré-coloniais,

[...] a troca comercial não se fazia com notas ou moedas, mas com um artigo precioso que servia como padrão de valor. Naquele tempo, os búzios e alguns outros elementos, como manilhas de metal e tecidos, eram usados como dinheiro, e a economia era regida por princípios diferenciados. (Rodney William, 2019, p. 57)

²⁸ Dicionário Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=bugiganga>. Acesso no dia 5 de novembro de 2024.

A atribuição de valor a um determinado objeto variava conforme a sociedade e o contexto sociocultural em que se dava a troca. Assim, reconhecer essas especificidades é fundamental para evitar a reprodução de discursos coloniais e eurocêntricos que deslegitimam as formas próprias de organização social, econômica e cultural dos povos africanos e indígenas.

Narrativa Eurocêntrica e Narrativa Multicultural

A narrativa eurocêntrica presente nos manuais de História e Geografia de Portugal da editora Leya pode ser facilmente identificada em passagens que classificam a capoeira e o samba como uma “dança” ou em diversas outras que foram utilizadas como exemplo durante essa dissertação. Embora os materiais didáticos tentem transmitir ou discorrer sobre a ideia de um Brasil multicultural, contradizem essa intenção ao reproduzirem uma abordagem/narrativa eurocêntrica permeada de estereótipos coloniais e racistas que reforçam um projeto de apagamento cultural herdado do período da escravidão portuguesa e europeia.

Nesse contexto, a necessidade de uma abordagem multicultural e contextualizada torna-se essencial na narrativa portuguesa ou na da editora Leya. Tal perspectiva demanda a escuta ativa e a participação de pessoas, como intelectuais dos povos historicamente marginalizados, na construção das narrativas dos períodos históricos de colonização, por exemplo. A ausência desse diálogo impede uma ruptura com a visão eurocêntrica colonizadora e transforma os materiais didáticos em perpetuadores do racismo e da xenofobia, ao invés de promotores de uma educação inclusiva, crítica e democrática.

A escritora e ativista negra bell hooks discute em *Ensinando a Transgredir* (2013) determinados desafios da implementação de um ensino multicultural nas universidades estadunidenses. Para hooks, a academia tradicionalmente reforça o colonialismo e a dominação ao apresentar o conhecimento de maneira unilateral e excludente. Nesse contexto, a escritora relata que quando se buscou introduzir perspectivas multiculturais no ensino, houve inicialmente uma grande expectativa por parte de estudantes e professores/as negros/as, periféricos/as, de classe trabalhadora e da comunidade LGBTQIAPN+. No entanto, esse processo enfrentou resistência, pois exigia dos/as docentes a revisão de seus próprios privilégios e a reformulação de suas práticas pedagógicas (p. 46-48).

Portanto, compreende-se que não basta uma instituição acolher alunos/as internacionais e adotar matérias “pós-coloniais” para que se declare internacional e multicultural. É essencial que haja uma revisão crítica das práticas metodológicas de ensino, criação de núcleos de estudos, cursos e espaços multiculturais que envolvam professores/as e alunos/as, isto é, a instituição de modo geral vivendo uma abordagem descolonial e decolonial, promovendo um ensino verdadeiramente democrático e inclusivo, sem reproduzir um sistema de estruturas colonizadoras e racistas.

Capítulo 6. As literaturas contemporâneas de Lima Barreto e Giovanni Martins

As produções literárias de Lima Barreto e de Giovanni Martins se configuram como espaços negros e periféricos de resistências e reflexões críticas sobre as estruturas históricas e sociais coloniais que moldaram e moldam as dinâmicas sociais brasileiras. Nesse sentido, elas denunciam as permanências e transformações das dinâmicas racistas do Brasil.

Embora sejam dois autores pertencentes a momentos históricos distintos, ambos abordam, em suas narrativas, os efeitos persistentes das heranças coloniais na estruturação da sociedade brasileira, particularmente no que tange à exclusão, discriminação e marginalização da população negra e periférica.

Lima Barreto, escritor de transição entre os séculos XIX e XX, foi um crítico contundente do racismo e das desigualdades sociais, denunciando em seus textos a falsa promessa de liberdade advinda da Lei Áurea. O conto “O filho da Gabriela”, escrito em 1906, revela as contradições dessa liberdade e a permanência das estruturas escravocratas na sociedade brasileira carioca. Giovanni Martins, por sua vez, escritor contemporâneo, atualiza essas questões ao narrar experiências de jovens negros/as e periféricos/as no Rio de Janeiro do século XXI por meio do conto “Espiral”, de 2019, expondo como as dinâmicas estruturais e sistêmicas de exclusão baseada na raça continuam operando de maneira semelhante àquelas do período em que Barreto escreveu.

Essa análise, portanto, partirá desses dois contos com foco nas manifestações do racismo cotidiano dentro do contexto social da população do Rio de Janeiro, isto é, uma abordagem que busca estabelecer um diálogo entre o passado e presente, por meio de episódios – momentos do cotidiano –, evidenciando como as estruturas racistas se perpetuam como instrumentos de poder, exclusão, controle e extermínio até os dias atuais, no século XXI.

6.1. 1906, Brasil, cidade do Rio de Janeiro, e “O filho da Gabriela” de Lima Barreto

Episódio um – saudade de “antigamente”

O primeiro episódio de racismo em que atento ocorre nas primeiras linhas do conto, quando a personagem, “dona Laura” – a patroa –, recusa-se a aceitar o pedido de ausência da “criada”²⁹, Gabriela, que necessita levar o filho ao médico:

Absolutamente não pode continuar assim... Já passa... É todo o dia! Arre!

— Mas é meu filho, minh’ama.

— E que tem isso? Os filhos de vocês agora têm tanto luxo. Antigamente, criavam-se à toa; hoje, é um deus nos acuda; exigem cuidados, têm moléstias... Fique sabendo: não pode ir amanhã!

— Ele vai melhorando, dona Laura; e o doutor disse que não deixasse de levá-lo lá, amanhã...

— Não pode, não pode, já lhe disse! O conselheiro precisa chegar cedo à escola; há exames e tem que almoçar cedo... Não vai, não senhora! A gente tem criados pra quê? Não vai, não!

— Vou, e vou sim!... Que bobagem!... Quer matar o pequeno, não é? Pois sim... Está-se “ninando”... (Barreto, 2010, p. 80)

Nesse primeiro episódio, torna-se evidente a hierarquização racial e social que estrutura a relação entre as personagens. A negativa de dona Laura não se fundamenta apenas em questões práticas do cotidiano doméstico, mas revela um entendimento profundamente arraigado de que os afetos, os cuidados e até mesmo a saúde das pessoas negras – no caso, Gabriela e seu filho – não merecem o mesmo reconhecimento ou prioridade que os de sua própria classe e raça. Embora a cor de Gabriela não seja nomeada diretamente, a estrutura da fala da patroa e os papéis sociais atribuídos às personagens deixam evidente a racialização da empregada e de seu filho, associados à condição subalterna, herdada de um passado escravocrata.

Dona Laura representa o arquétipo da mulher branca, proprietária, livre, civilizada e detentora do poder – tanto econômico quanto simbólico –, enquanto Gabriela é construída a partir de um imaginário que remonta à figura da “ex-escravizada”: subalterna, destituída de direitos, emocionalmente infantilizada e racialmente inferiorizada. A fala da patroa deixa implícito que os filhos das empregadas – pessoas negras e pobres – não possuem o direito ao cuidado, à atenção médica ou sequer ao reconhecimento de sua humanidade. Diante disso,

²⁹ Termo utilizado pelo autor no texto.

impõe-se a pergunta: quem, afinal, era reconhecido como cidadão ou cidadã no Brasil do século XX?

Em 1824, dois anos depois de o Império português começar no Brasil, criaram a primeira constituição do país. Nela, estabeleceram que “toda pessoa livre, nascida no Brasil, era considerada cidadão. Um ex-escravizado brasileiro, por exemplo, era um cidadão”, porém, “se fosse africano, ainda que conquistasse a alforria, não seria um cidadão. Já o filho desse africano livre, sim”. No entanto, mesmo que a população negra ou indígena fosse livre, os seus direitos políticos, como votar e ser votado/a, eram negados (Tiago Rogero, 2024, p. 60), o que os/as tornavam cidadãos/ãs de “segunda categoria”. Embora a constituição previsse a instrução “primária e gratuita a todos os cidadãos” (p. 156), na prática, o acesso à educação era profundamente desigual e negado à população negra³⁰. Além disso, essa constituição, a mais longa que existiu no Brasil até os dias de hoje, não fazia nenhuma menção à saúde.

Essas omissões demonstram como, desde os primórdios da formação do Estado brasileiro, a cidadania foi construída como um privilégio racializado. A exclusão da população negra e indígena dos direitos básicos, como saúde e educação, revela o caráter excludente das instituições brasileiras e a permanência de um projeto colonial.

Assim, impõem-se novas perguntas: por quanto tempo o/a negro/a foi impedido, excluído dos espaços institucionais da sociedade e não reconhecido como um cidadão e/ou uma cidadã? Quão recente é a abertura desses espaços de saúde ou escolares para a população negra e periférica?

Com a promulgação da segunda constituição, em 1891, isto é, a primeira constituição pós “abolição” [OBJ], no início da República no Brasil, sem a governança da família real portuguesa, a qual permaneceu no poder até 1889, esperava-se uma transformação no status legal da população negra. No entanto, o texto constitucional manteve o silêncio em relação aos direitos sociais das populações historicamente marginalizadas. A saúde permaneceu

³⁰ Entretanto, não caímos no discurso racista do “bom selvagem” em que o/a negro/a e o/a indígena aceitaram o racismo e a segregação imposta de forma pacífica. Uma prova contrária a essa narrativa é a revolução da Balaiada em 1851 no Maranhão, em que um dos líderes, chamado Cosme Bento das Chagas, liderou tropas com 3 ou mais mil quilombolas contra o Império português no Brasil e criou uma escola em Chapadinha, no Maranhão (Tiago Rogero 2024, p.160-161).

ignorada, e a educação foi brevemente abordada nos artigos 35 e 72, parágrafo 6.³¹ com menções genéricas à criação de instituições de ensino secundário e superior e à exigência de ensino laico nos estabelecimentos públicos (Tiago Rogero, 2024, p. 284-285). Isso demonstra a falta de um compromisso concreto com a universalização do acesso à educação.

Mesmo nas poucas escolas públicas existentes, estados como o Rio de Janeiro impunham restrições ao acesso de pessoas negras, libertas ou livres, evidenciando que o sistema educacional seguia racialmente seletivo (2024, p. 157). Assim, o que se observa no contexto do início da República é a consolidação de instituições de saúde e educação elitizadas e racializadas, voltadas quase exclusivamente para a população branca e burguesa.

Episódio dois – A desordem social

A fala de dona Laura – “Os filhos de vocês agora têm tanto luxo. Antigamente...” (Barreto, 2010, p. 80) – expressa de forma contundente o racismo institucional e estrutural, revelando a maneira como pessoas brancas compreendiam (e ainda compreendem) certos direitos básicos, como saúde e educação, como privilégios reservados apenas a elas. Ao declarar que o filho de sua empregada agora vive “no luxo”, dona Laura explicita a tentativa de transformar aquilo que deveria ser universal em algo exclusivo, especialmente a partir da “chegada”³² ou crescente presença da população negra em espaços públicos e sociais após a abolição da escravidão. Essa frase, curta e aparentemente corriqueira, carrega camadas profundas de significado, das quais destaco quatro momentos centrais.

O primeiro está no uso da palavra “luxo”, que representa um lugar/espço que somente determinados corpos com poder econômico e social podem acessar. O “luxo” também estabelece uma fronteira simbólica entre a “patroa” e a “criada”, entre o corpo branco e o corpo negro/negra, entre quem pode acessar e quem deve permanecer excluído. Ou seja, o “luxo” é a exclusão social, racial e classista em uma sociedade que assegura aos/as brancos/as

³¹ Constituição de 1891 - Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso no dia 4 de novembro de 2024.

³² O termo “chegada” é escrito entre aspas porque antes de 1888 já existiam milhares de pessoas negras e indígenas livres, isto é, que recuperaram sua liberdade. As revoluções como a Farroupilha, no Rio Grande do Sul; a Cabanagem, no Grão-Pará (termo que abrangia o que conhecemos, hoje, como Amazonas, Amapá, Roraima e Pará); e o Balaiada no Maranhão são alguns exemplos de lutas e reconquistas dessas liberdades (Tiago Rogero, 2024, p.160).

um lugar de privilégio, poder, controle e garante que eles/as estejam sempre em vantagem. Assim, a saúde, quando acessada por uma mulher negra, deixa de ser um direito e passa a ser interpretada como um abuso ou um roubo simbólico.

O segundo momento de destaque é o uso da palavra “tanto”. Dona Laura não apenas identifica o acesso à saúde como “luxo”, mas insinua que está sendo excessivo, desmedido. O advérbio “tanto” carrega a ideia de que há um exagero no que está sendo concedido à criada – como se Gabriela estivesse ultrapassando os limites socialmente aceitos para pessoas negras. Isso ecoa o medo branco de perda de controle e da inversão da ordem social colonial. Daí sua resposta autoritária: “— Não pode, não pode, já lhe disse!” (Barreto, 2010, p. 80), uma tentativa desesperada de restabelecer essa fronteira. Isto é:

No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão *‘fora do lugar’* e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão *‘no lugar’*, *‘em casa’*, corpos que sempre pertencem. (Kilomba, 2019, p. 56)

Nesse sentido, a figura de dona Laura resgata o trauma da máscara de ferro imposta a Anastácia e a outras pessoas escravizadas, um instrumento de silenciamento e punição. A máscara, usada sob o pretexto de evitar que os escravizados comessem enquanto trabalhavam, tinha como função principal controlar, calar e desumanizar.

Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. (Kilomba, 2019, p. 33)

O “luxo” nessa sociedade colonial e racista é a máscara que os/as brancos/as querem impor às pessoas negras ao insinuar que elas querem acessar, pegar e/ou roubar aquilo que supostamente “pertence” ao senhor/a branca. Por isso, o “luxo” deve ser posicionado longe, no alto e de preferência em um lugar – de “luxo” – que a pessoa negra não consiga encontrar, alcançar e/ou obter. Grada Kilomba chama esse processo de “negação”:

embora a plantação e seus frutos, de fato, pertençam *‘moralmente’* à/ao colonizada/o, o colonizador interpreta esse fato perversamente, invertendo-o numa narrativa que lê tal fato como roubo. *‘Estamos levando o que é Delas/es’* torna-se *‘Elas/es estão tomando o que é*

nosso', um processo no qual o senhor nega seu projeto de colonização e impõe à/ao colonizada/o. (2019, p. 34)

Em outras palavras, embora “moralmente” as escolas, os hospitais, as casas e as terras pertençam às pessoas negras e indígenas, o colonizador reinterpreta essa realidade, apropriando-se e branqueando a narrativa. A efabulação do negro/a preguiçoso/a, por exemplo, é uma falácia, porque a preguiça sempre esteve associada ao/a colonizador/a português/a, o/a qual não criava, cuidava ou amamentava suas próprias crianças nem caminhava com as suas próprias pernas. O “palanquim negro” nunca foi apenas uma questão social e racial, isto é, colonial (Rogerio, 2024, p. 165), mas a expressão concreta da cultura da preguiça da branquitude europeia. E assim como a máscara, a ideia do “luxo” serve para manter a população negra afastada de direitos que deveriam ser seus. Ou seja, a inversão da narrativa é a base do projeto colonial.

O terceiro momento que me chama a atenção é o uso da palavra “antigamente”. Aqui, dona Laura evoca diretamente o tempo da escravidão, um tempo em que as crianças negras “criavam-se à toa”, ou seja, escravizadas, submetidas ao trabalho infantil, à desnutrição, à fome, às doenças e à morte precoce.

“Antigamente”, durante o Brasil colonizado³³, as crianças negras, sejam as nascidas em território nacional ou traficadas da África por portugueses, europeus e brasileiros descendentes desses, não eram consideradas seres humanos nem sujeitos “lucrativos” para o “Estado” ou para os “senhores de engenhos” (Silvani dos Santos Valentim, 1990, p. 31).

Ou seja, os/as filhos/as das pessoas negras escravizadas/as não eram alimentados/as de forma apropriada enquanto não tivessem idade para realizar trabalhos escravos e quando eram alimentadas, recebiam restos de comida, como se fossem “cães”, animais domésticos da família branca (1990, p. 31-32). E quando essas crianças não morriam de enfermidades, desnutrição ou abandono devido ao fato de suas mães serem obrigadas a continuar os trabalhos escravizantes, fossem eles de qualquer natureza, mesmo em condições de pré e pós-parto, elas acompanhavam suas mães – biológicas ou não – no dia a dia. Além disso, também

³³ “Brasil Colônia” ou “Brasil Colonial” são outras duas formas de mencionar o tempo de exploração de Portugal-Europa no Brasil, ou seja, de 1500, com a chegada dos Portugueses, a 1822, com a declaração da independência do Brasil. Entretanto, Portugal continuou no poder mesmo após a declaração da independência. Opto por utilizar *colonizado* porque descreve um processo político que perpetuou-se muito mais tempo do que o dito em muitos livros de história escolares de Portugal e Brasil.

podiam realizar outras obrigações, como a de mensageiro, carregador, ajudante de cozinha e, uma das mais desumana, a de “brinquedo” do/a filho/a do/a colonizador/a. Nessa última “função”, as crianças brancas eram ensinadas pelos pais a torturar e a sentir prazer por meio da “brincadeira” de “senhor/a de engenho” – colonizador/a e colonizado/a –, em que o branco maltratava fisicamente, sexualmente e psicologicamente a criança negra (1990, p. 31-34).

A legislação da época, como a lei do “Ventre Livre” de 1871, pouco mudou essa realidade. Na prática real, ela permitia que as mães mantivessem seus/suas filhos/as biológicos até aos oito anos, quando os/as proprietários/as de pessoas podiam escolher entre receber uma indenização do Estado ou manter as crianças escravizadas até aos vinte e um anos – opção em 95% dos casos (Tiago Rogero, 2024, p. 311). Quando eram entregues ao Estado, esse tornava-se o senhor-proprietário das crianças e elas eram distribuídas a “associações” como “casas de expostos” ou a “tutores” que passavam a ter direitos sobre elas, podendo “alugar”, isto é, perpetuar a escravidão negra de crianças³⁴. Em outras palavras, a lei do Ventre Livre foi apenas parte de um novo modelo de escravidão na geração de brasileiras/os descendentes de indígenas, africanas/os, portuguesas/o e europeus. Também as mulheres negras escravizadas continuaram, na prática, sem direitos humanos, e poucas crianças nasceram livres. Portanto, ao dizer que “antigamente criavam-se à toa”, dona Laura revela não apenas saudade de uma ordem social racista, mas o racismo cotidiano – que não está apenas no uso de palavras como “cabrito/a”, “mulato/a”, “mestiço/o”, “macaco/a”, “descobrimientos” ou “volta para tua terra”, mas em discursos, imagens, gestos, ações e olhares que fazem os/as sujeitos negros/as experienciar a discriminação racial de forma que os/as leva forçadamente a vivenciar no presente um passado colonial que dizem fazer parte de outrora.

Por fim, o quarto aspecto é a ideia de “desordem social” sugerida por esse “antigamente”. Para dona Laura, havia ordem quando “a subalterna” obedecia sem questionar, isto é, quando ela não podia falar. A resposta de Gabriela – “Vou, e vou sim!... Que bobagem!... Quer matar o pequeno, não é?” (Barreto, 2010, p. 80) – rompe com essa dinâmica colonial. Ao se recusa a ser apenas um “objeto” ou a “outra”, ela desorganiza a lógica racista e

³⁴ Lei do Ventre Livre 1871. Disponível no site: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/leidoventre.pdf> - Acesso no dia 25 de outubro de 2024.

colonialista que estrutura a relação entre ambas. Ou seja, enquanto “objeto”, a sua realidade é definida por outros/as (sujeitos), a sua identidade é criada por outros/as (sujeitos) e a sua história contada de maneira em que somente o/a outro/a (sujeito) é visto/a como “sujeito” e enquanto “sujeito”, não mais a “outra”, ela tem o direito de definir a sua própria realidade, estabelecer sua própria identidade e escrever sua própria história (bell hooks, 1989, p. 42). O “Vou, e vou sim” de Gabriela (Barreto, 2010, p. 80) se aproxima dessa ideia de sujeito de bell hooks, mas ainda não a faz uma “sujeito completa”, conceito desenvolvido por Paul Mecheril (2000) e explicado por Grada Kilomba (2019), isto é, uma sujeito política, social e individual, reconhecida nos três diferentes níveis que compõem sua subjetividade, a qual é reconhecida pela sociedade e que vê “seus interesses individuais e coletivos reconhecidos, validados e representados oficialmente na sociedade – o status absoluto de sujeito” (2019, p. 74-75). No entanto, o seu gesto de “insubordinação” já é uma forma de ruptura e de resgate de sua humanidade.

A reação de dona Laura a essa confrontação revela o abalo em sua estrutura colonial interna e a coloca numa ordem em que fica desorientada, pois a dinâmica de colonizadora – a que fala e ordena – e de colonizada – a que escuta e obedece – é desfeita. Ou seja, dona Laura não sabe mais como dialogar e relaciona-se fora desse espaço de opressora e oprimida, em que o/a colonizador/a é forçado/a “a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o *Outro/a*.” que, agora, pode falar “verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos” (Kilomba, 2019, p. 41).

Em seguida as duas mulheres se puseram caladas durante um instante: a patroa — uma alta senhora, ainda moça, de uma beleza suave e marmórea — com os lábios finos muito descorados e entreabertos, deixando ver os dentes aperolados, muito iguais, cerrados de cólera; a criada agitada, transformada, com faíscas desusadas nos olhos pardos e tristes. A patroa não se demorou assim muito tempo. Violentemente contraída naquele segundo a sua fisionomia repentinamente se abriu num choro convulsivo. (Barreto, 2010, p. 80).

Ou seja, a voz de Gabriela desestabiliza o papel de dona Laura como opressora, forçando-a a encarar a presença de uma outra verdade – a da mulher negra que reivindica sua condição de sujeito.

Episódio três – Heranças da escravidão

O terceiro episódio de racismo analisado ocorre quando Gabriela, após se despedir do emprego na casa de dona Laura, percorre diversos bairros em busca de um novo emprego (Barreto, 2010, p. 81). A personagem, desamparada pelo Estado, vive em uma sociedade que, embora tenha declarado a escravidão extinta há dezesseis anos, continua a excluir sistematicamente a população negra dos espaços educacionais, econômicos e políticos. Sem nenhum tipo de amparo institucional, Gabriela se vê aprisionada dentro de uma estrutura racista brasileira de descendência portuguesa, na qual dificilmente ela tem possibilidades de “entrar” ou de “chegar” (hooks, 1990, p. 148). Em alguns momentos, ela vislumbra a possibilidade de um acesso, mas não consegue de fato adentrar, isto é, ela não é um “sujeito pleno”, depende da intercessão e/ou mediação de outros/as “sujeitos”, geralmente, brancos/as.

“Pedia lessem-lhe anúncios, corria, seguindo as indicações, a casas de gente de toda a espécie” (Barreto, 2010, p. 81), apenas para se deparar com portas fechados, isto é, espaços institucionalmente racistas com heranças da escravidão, como a exigência da “polivalência”.

Sabe cozinhar? perguntavam. — Sim, senhora, o trivial. — Bem e lavar? Serve de ama? — Sim, senhora; mas se fizer uma coisa, não quero fazer outra. — Então, não me serve, concluía a dona da casa. É um luxo... Depois queixam-se que não têm onde se empreguem... Procurava outras casas; mas nesta já estavam servidas, naquela o salário era pequeno e naquela outra queriam que dormisse em casa e não trouxesse o filho. (Barreto, 2010, p. 81)

A exigência da polivalência, imposta desde o período colonial português, é uma herança da escravidão que persiste na configuração do trabalho doméstico no Brasil, por exemplo. Cozinhar, lavar, limpar, amamentar as crianças dos patrões, servi-las à mesa, cuidar da casa e auxiliar em diversas tarefas, muitas vezes simultaneamente – tudo isso se aglutina sob a figura da empregada doméstica, isto é, reproduz a figura histórica da mucama, da mulata e da mãe negra, como aponta Lélia Gonzalez (2020, p. 228). Para a autora, “mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito” (p. 228), marcadas por violências raciais, de gênero e classe, que transforma o corpo da mulher negra em força de trabalho disponível, “permitido”, barato e multifuncional. Gonzalez também denuncia a forma como essas mulheres são momentaneamente exaltadas – como no Carnaval – para, logo depois, voltarem a ser invisibilizadas e exploradas no cotidiano (p. 230).

O filme *Que horas ela volta?* (2015), citado antes e comentado brevemente, demonstra essa naturalização da exploração do trabalho doméstico e a reprodução e a perpetuação

de uma estrutura social que mantém vivas as dinâmicas da escravidão, isto é, estruturas análogas à escravidão na sociedade brasileira, na qual pessoas negras e pobres enfrentam múltiplas barreiras estruturais que dificultam seu acesso a direitos, oportunidades e melhores condições de vida.

Episódio quatro – O batismo a “ferro quente” da branquitude

O quarto episódio de racismo a analisar ocorre quando dona Laura propõe batizar o filho de Gabriela, após essa retornar à casa dos antigos “patrões” para trabalhar como cozinheira.

Nesse dia, a cozinheira notou que ela estava triste e, no dia seguinte, não foi sem surpresa que Gabriela se ouviu chamar.

— Ó Gabriela!

— Minh’ama.

— Vem cá.

Gabriela concertou-se um pouco e correu à sala de jantar, onde estava a ama.

— Já batizaste o teu pequeno? perguntou-lhe ela ao entrar.

— Ainda não.

— Por quê? Com quatro anos!

— Por quê? Porque ainda não houve ocasião...

— Já tens padrinhos?

— Não, senhora.

— Bem; eu e o conselheiro vamos batizá-lo. Aceitas?

Gabriela não sabia como responder, balbuciou alguns agradecimentos e voltou ao fogão com lágrimas nos olhos. O conselheiro condescendeu e cuidadosamente começou a procurar um nome adequado. (Barreto, 2010, p. 82)

No conto, o filho de Gabriela só aparece com um nome próprio após a decisão do batismo, sendo nomeado Horácio pelo padrinho, que escolhe o nome “sem saber por quê” (Barreto, 2010, p. 80). Esse ato remete diretamente às práticas coloniais escravistas, nas quais os/as colonizadores/as apagavam os nomes das pessoas que eram escravizadas e as rebatizavam com um outro nome cristão de língua portuguesa, como forma de controle e subjugação, por exemplo. Esse processo de despersonalização incluía registros baseados em números e marcas, como o sinal de uma cruz, gravados a ferro quente em suas peles, isto é, simbolizando a redução do/a indivíduo/a a uma propriedade (Andrade e Pereira, 2023, p. 196). Esse ato violento não apenas desconsiderava a identidade individual, mas também impunha

sobrenomes associados a funções escravizantes ou às raças dos/as sujeitos, por exemplo, reforçando a efabulação da inferiorização racial, social e cultural negra.

Nesse contexto, o batismo de Horácio, não representa um simples gesto de benevolência dos “patrões” de sua mãe, mas a morte para o/a sujeito negro/a, isto é, se é uma “porta (o batismo) por onde se entra na Igreja”³⁵ ou no Reino de Deus, torna-se a entrada por onde se inicia a desumanização do/a sujeito negro/a na civilização europeia e brasileira da época.

Essa desumanização se evidencia nas páginas seguinte do conto, onde o filho de Gabriela, apesar de agora ter um nome próprio, continua ocupando um lugar de subalternidade, mesmo recebendo “tratamento médico regular”, “conforto”, “instrução escolar” (Barreto, 2010, p. 82-83) e um amigo chamado “Salvador” (p. 85). Ou seja, parece que nem Deus é capaz de humanizar Horácio dentro dessa sociedade racista. A nomeação, longe de garantir inclusão plena, reforça a lógica de que a subjetividade negra só era reconhecida quando mediada, condicionada e/ou “permitida” pelo olhar e pelo controle do outro — neste caso, da branquitude.

Episódio cinco – Renascimento

A “nova vida” de Horácio começa simbolicamente com a morte, não apenas da sua antiga vida, mas da existência anterior que ele compartilhava com sua mãe. “Pouco depois a mãe lhe morria. Até então vivia numa semidomesticidade. Daí em diante, porém, entrou completamente na família do conselheiro Calaça” (Barreto, 2010, p. 83). Esse novo mundo, que se abre para o menino onde supostamente nascera livre, como o primeiro da sua descendência, revela-se marcado pela indiferença, rejeição, solidão, apatia e desdém, principalmente da parte do padrinho que o suportava “unicamente em atenção à mulher – maluquices da Laura, dizia ele. Por vontade dele, tinha-o posto logo num asilo de menores, ao morrer-lhe a mãe” (p. 83).

O tratamento da parte do Conselheiro era sempre “duro, desdenhoso, severo” e no “mesmo tom de voz com que pediria os chinelos à criada” (2010, p. 83-84). Embora o menino

³⁵ CONSTITUIÇÕES Primeiras do Arcebispado da Bahia” (1853), feytas e ordenadas pelo Illustrícimo, e Reverendíssimo Senhor Sebastião Monteyro da Vide, 5.º Arcebispo do dito Arcebispado, e do Conselho de Sua Magestade. Propostas, e aceitas em Synodo Diocesano, que o dito senhor celebrou em 12 de junho de 1707. São Paulo: Typographia 2 de Dezembro. Livro I, Título X.

fosse um “sujeito”, ele ainda continuava sendo “o negro”, o “outro” “– o diferente, em relação ao qual o ‘eu’ da pessoa branca é medido –”, a “Outridade” – “a personificação de aspetos repressores do ‘eu’ do sujeito branco”. (Kilomba, 2019, p. 38). Ou seja: Horácio continuava vivendo na “fantasia branca” em que o/a sujeito negro/a é classificado como selvagem, preguiçoso/a, incivilizado/a, criado/a e subalterno/a, sendo forçado a viver e a se ver de forma alienante por meio dessa fantasia, a qual admira a branquitude e rejeita a negritude.

Essa alienação de Horácio se aprofunda nos espaços de ensino, onde ele é forçado a identificar-se com os heróis, as heroínas, os símbolos e as narrativas coloniais. No trajeto para a escola, por exemplo, ao ver um “oficial a cavalo, imaginava-se na guerra, feito general, voltando vencedor, vitorioso de ingleses, de alemães, de americanos” (Barreto, 2010, p. 85). Ou seja, identifica-se com figuras que estão relacionadas com a história contada pelos colonizadores/as, revelando a internalização do imaginário colonial e da ideologia dominante, a qual ensina a glorificar a branquitude e a desprezar e a negar a negritude, isto é, a ele próprio. Nesse sentindo, Grada Kilomba afirma:

Que alienação, ser-se forçada/o identificar-se com os heróis, que aparecem como brancos, e rejeitar os inimigos, que aparecem como negros. Que decepção, ser-se forçada/o a olhar para nós mesmas/os como se estivéssemos no lugar delas/es. Que dor, estar presa/o nessa ordem colonial. (2019, p. 39)

Ou seja, a “nova vida” de Horácio, embora cercada por certo conforto material, é atravessada pela dor e regida pela ordem colonial racista da burguesia brasileira formada por senhores de pessoas escravizadas.

O mundo parecia-lhe uma coisa dura, cheia de arestas cortantes, governado por uma porção de regrinhas de três linhas, cujo segredo e aplicação estavam entregues a uma casta de senhores, tratáveis uns, secos outros, mas todos velhos e indiferentes. (Barreto, 2010, p. 85)

Apesar disso, Horácio tenta construir, distinguir-se ou desenvolver sua identidade ou individualização no ambiente social em que se encontra ao dedicar-se, por exemplo, mais ao inglês do que ao francês na escola (2010, p. 86). Além de resistir à irracionalidade da fantasia branca que existe tanto fora quanto dentro do seu meio quando se recusa a atender uma ordem do padrinho:

Certa manhã, ao entrar na sala de jantar, deu com o padrinho a ler os jornais, segundo o seu hábito querido.

— Horácio, você passe na casa do Guedes e traga-me a roupa que mandei consertar.

— Mande outra pessoa buscar.

— O quê?

— Não trago.

— Ingrato! Era de esperar... (2010, p. 87)

Esse diálogo revela dois momentos interessantes. O primeiro é a ordem, não um pedido, do padrinho, “passe na casa” e “traga-me a roupa”. Ou seja, a ordem naturalizada, enraizada na lógica colonial, a qual é parte da fantasia branca e que acredita que o filho da empregada, também é seu funcionário/empregado, isto é, a extensão da escravidão, isto é, a descendência negra que o branco pensa pertencer a ele.

O segundo momento é a reação de Horácio, que rompe com essa ordem colonial. Sua recusa, “mande outra pessoa buscar” (Barreto, 2010, p. 87), representa uma quebra com a submissão esperada e à lógica escravocrata da herança colonial. Mas como sua falecida mãe, ele também é classificado como “íngrato” – um adjetivo que denuncia a expectativa da branquitude de gratidão eterna por concessões que mascaram a violência histórica do colonialismo. E a sua afirmação logo se dissolve em culpa, numa profunda crise existencial, levando-o a punir a si próprio:

Fora ingrato, de fato; era um monstro. Os padrinhos lhe tinham dado tudo, educado, instruído. Fora sem querer, fora sem pensar; e sentia bem que a sua reflexão não entrara em nada naquela resposta que dera ao padrinho. Em todo o caso, as palavras foram suas, foram ditas com sua voz e a sua boca, e se lhe nasceram do íntimo sem a colaboração da inteligência, devia acusar-se de ser fundamentalmente mau... (Barreto, 2010, p. 88)

Diante deste cenário colonial em que não é possível se reconhecer plenamente como “sujeito” negro porque a sua história e as oportunidades de ser, de “chegar” e “entrar” lhe são negadas por meio das instituições sociais e das pessoas que o cercam, o menino encontra-se num dilema: branquear-se ou desaparecer. Esse dilema se manifesta poeticamente no trecho a seguir:

Horácio deixava-se penetrar pela flutuante poesia das coisas, das árvores, dos céus, das nuvens; acariciava com o olhar as angustiadas colunas das montanhas, simpatizava com o arremesso dos píncaros, depois deixava-se ficar, ao chilreio do passaredo, cismando vazio, sem que

a cisma lhe fizesse ver coisa definida, palpável pela inteligência. Ao fim, sentia-se como que liquefeito, vaporizado nas coisas era como se perdesse o feitio humano e se integrasse naquele verde-escuro da mata ou naquela mancha faiscante de prata que a água a correr deixava na encosta da montanha. Com que volúpia, em tais momentos, ele se via dissolvido na natureza, em estado de fragmentos, em átomos, sem sofrimento, sem pensamento, sem dor. (2010, p. 86)

Esse liquefazer, esse vaporizar e esse dissolver na natureza enquanto perde o feitio humano são uma associação poderosa, isto é, “a conexão entre o racismo e a morte, já que o racismo pode efetivamente ser retratado como o assassinato racista do eu” (Kilomba, 2019, p. 187-188). O suicídio negro nessa sociedade branca e racista torna-se uma performance no sentido em que o sujeito negro, ao matar-se, assassina este “outro” e esta “outridade” que nunca fora ele. Retirar a própria vida é um ato “performativo da própria existência impercetível”, isto é, a qual nunca fora refletida na sociedade. Esse ato, assim, surge como uma das raras possibilidades de o/a negro/a se tornar “sujeito” (p. 188). Ou seja, escolher não mais viver sob a condição de escravizado/a e “objeto” na fantasia da branquitude é a “performance final” de reivindicação e “subjetividade” do/a negro/a como “sujeito” (p. 189).

Este dilema entre branquear-se ou desaparecer culmina num “delírio febril”, onde sua consciência fragmentada transita entre elementos de sua história pessoal e cultural que a sociedade brasileira nega e apaga:

— Horácio!... Horácio!...
— Estou dividido... Não sai sangue...
— Horácio, Horácio, meu filho!
— Faz sol... Que sol!... Queima... Árvores enormes... Elefantes...
— Horácio, que é isso? Olha; é tua madrinha!
— Homens negros... fogueiras... Um se estorce... Chi! Que coisa!... O meu pedaço dança... — Horácio! Genoveva, traga água de flor... Depressa, um médico... Vá chamar, Genoveva! — Já não é o mesmo... é outro... lugar, mudou... uma casinha branca... carros de bois... nozes... figos... lenços...
— Acalma-te, meu filho!
— Ué! Chi! Os dois brigam...
Daí em diante a prostração tomou-o inteiramente. As últimas palavras não saíam perfeitamente articuladas. Pareceu sossegar. O médico entrou, tomou a temperatura, examinou-o e disse com a máxima segurança:

— Não se assuste, minha senhora. É delírio febril, simplesmente. Dê-lhe o purgante, depois as cápsulas, que, em breve, estará bom. (Barreto, 2010, p. 87)

O delírio de Horácio revela a complexidade da história do Brasil, isto é, a confluência de memórias, imagens e fragmentos de uma identidade marcada por múltiplas heranças dos povos indígenas e africanos que também criaram e formaram o país. Os símbolos que emergem do delírio do menino remetem às festas de São João, a qual ele presencia e em que participa pela primeira vez a convite do seu amigo, Salvador (Barreto, 2010, p. 86), e que, segundo Lélia González em *Festas Populares no Brasil* (2024), é permeada de elementos arcaicos do paganismo, como é o caso da fogueira que “anunciava a aproximação das colheitas e a proteção contra as forças negativas da peste, da esterilidade e da ausência de chuvas” (p. 73). Esse culto, inicialmente dedicado a São João, “foi reinterpretado e enriquecido no Brasil com a contribuição de elementos indígenas afro-negros do sistema jeje-nagô” (p. 73). A festa-culto-celebração, que acontece no mesmo dia do solstício de verão, no hemisfério norte, e de inverno, no hemisfério sul, relaciona-se com os deuses da fecundação e os cultos agrários que remetem ao ciclo da colheita, associado a “crença-lazer-alimentação”. Daí o festejo ser realizado com abundância de comida e bebida e de associar-se à festa o comer, beber, dançar e namorar (p. 74), isto é, este “estorcer” do corpo, dos “homens negros” que Horácio menciona no seu delírio. As fogueiras também, as quais exigem uma série de requisitos, como determinadas madeiras – pinho, peroba, maçaranduba –, pedaços de bambu, que são utilizados para realizar o efeito do estalido das fogueiras, e as decorações do mastro com a bandeira do santo, “flores, frutas, ervas aromáticas e cereais” (p. 74), bem como os fogos de artifício ou “os foguetes (Barreto, 2010, p. 86), os quais afastam ou destroem forças maléficas, e os balões que sobem juntamente com os pedidos feitos ao santo, são todos elementos ancestrais da cultural indígena e africana, isto é, afro-latina-americana (González, 2024, p. 74-75).

Portanto, a trajetória de Horácio, isto é, o conto “O filho da Gabriela” de Lima Barreto, de 1906, evidencia como a ordem colonial molda subjetividades afro-brasileiras no período pós-abolição. Também demonstra como a memória colonial, forjada na escravidão e perpetuada no século XX, continuara a reger as dinâmicas sociais brasileiras, impondo barreiras estruturais e institucionais à população afro-ameríndia nos anos seguintes. A promessa de inclusão, liberdade e cidadania revela-se falsa e ecoa na realidade de tantos/as outros/as “sujeitos” negros/as no século XXI, como veremos no conto “Espiral”, de Geovani Martins, em

que a negação da plena cidadania e o peso do racismo estrutural continuam presentes. A espiral do passado, afinal, ainda gira — e prende.

6.2. 2019, Brasil, cidade do Rio de Janeiro, e o conto “Espiral” de Geovani Martins

O conto “Espiral”, presente no livro *O sol na cabeça* (2019), do escritor afro-brasileiro carioca Giovanni Martins, oferece uma densa e sensível narrativa do ponto (corpo) de vista de um jovem negro da periferia carioca. Narrado em primeira pessoa, o conto revela como o olhar do “outro” – majoritariamente branco e pertencente à burguesia – marca a subjetividade do protagonista, reduzindo-o à condição de “objeto” (bell hooks, 1989), isto é, ao lançar luz sobre os mecanismos do racismo estrutural e cotidiano, herdado da colonização portuguesa e mantido pelas dinâmicas da branquitude burguesa da cidade do Rio de Janeiro, Martins denuncia a permanência de uma lógica colonial que, mesmo mais de um século após a abolição da escravidão no Brasil, segue negando a humanidade plena de sujeitos afro-brasileiro/as, sobretudo os oriundos das periferias.

A narrativa nos permite observar como as estruturas sociais racistas moldam não apenas o comportamento geral da população brasileira, mas também as formas como os/as “sujeitos” afro-brasileiros/as se percebem, interagem com o espaço urbano e elaboram sua identidade diante do preconceito. Através da trajetória e das reflexões do narrador, o conto expõe os diversos modos pelos quais o racismo se manifesta – ora de forma sutil, ora de forma explícita –, revelando um Brasil em que a abolição da escravatura não implicou em redistribuição de riqueza, reparações históricas ou equidade de oportunidades. Pelo contrário, legou um sistema social profundamente desigual e excludente.

Para fins analíticos, retomo aqui o mesmo procedimento adotado na leitura do conto de Lima Barreto, organizando a análise a partir de quatro episódios emblemáticos que evidenciam a experiência racializada do narrador. Os episódios se passam nas ruas da Zona Sul do Rio de Janeiro, mais especificamente entre a favela – provavelmente a Rocinha – e o bairro da Gávea, por onde o narrador transita com frequência. Esses momentos revelam, de modo contundente, como o corpo afro-brasileiro é percebido, tratado e representado em espaços hegemonicamente brancos.

Episódio um: o olhar do/a outro/a

O primeiro episódio evidencia a experiência do narrador diante de um gesto coletivo de medo, protagonizado por um grupo de estudantes de um colégio particular. A cena ocorre quando o protagonista caminha com seus amigos por uma rua próxima à escola privada. Ao notar a reação de pânico dos alunos do colégio ao cruzarem com seu grupo, o narrador comenta: “Eles tremiam de medo quando meu bonde passava” (Martins, 2019, p. 13).

Essa cena é atravessada por uma série de ambivalências. Em um primeiro momento, o narrador encara com estranhamento – e até com certo divertimento – a reação dos estudantes, sem compreender plenamente os motivos daquele temor. Essa ambiguidade revela uma das primeiras experiências conscientes do narrador perante o olhar racista. Embora ele e seus amigos não representassem qualquer ameaça real, sendo inclusive vítimas de violência dentro da própria escola pública, o simples fato de estarem juntos em grupo, trajando uniforme escolar e sendo negros, os fazia parecer perigosos aos olhos dos estudantes da escola particular:

meus amigos e eu, na nossa própria escola, não metíamos medo em ninguém. Muito pelo contrário, vivíamos fugindo dos moleques maiores, mais fortes, mais corajosos e violentos. Andando pelas ruas da Gávea, com meu uniforme escolar, me sentia um desses moleques que me intimidavam na sala de aula. Principalmente quando passava na frente do colégio particular, ou quando uma velha segura a bolsa e atravessa a rua pra não topar comigo. Tinha vezes, naquela época, que eu gostava dessa sensação. Mas, como já disse, eu não entendia nada do que estava acontecendo. (Martins, 2019, p. 13).

Essa incompreensão e/ou estranhamento inicial é o ponto de partida para uma complexa elaboração subjetiva. O narrador começa a perceber que há uma desconexão entre quem ele é e a forma como é percebido por determinados grupos sociais. O medo dos estudantes da escola particular não está baseado em ações concretas, mas em uma construção social que associa o corpo negro e periférico à criminalidade.

Como analisa Grada Kilomba (2019), o racismo tem três características que atuam de forma simultânea: “A primeira é a *construção de/da diferença*. A pessoa é vista como ‘diferente’ devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa” (p. 75). Essa diferenciação só se torna possível porque um determinado grupo de sujeitos “tem o poder de se definir como norma” – que nesse caso é a “norma *branca*” – e se coloca como parâmetro neutro, ou seja,

o ponto em que todos/as sujeitos raciais diferem e tornam-se “diferente[s] por meio do processo de discriminação” (p. 75). A segunda característica do racismo se baseia na construção do “outro”, ligada à hierarquia de valores que estigmatiza, desonra, inferioriza e marca as pessoas com valores como se esses fossem intrínsecos, como as associações que fazem das pessoas negras e pessoas periféricas: “perigosa”, “vagabunda”, “malandra”, “exótica”, “colorida”, “ignorante”, “incomum” e etc. (p. 76). Esses dois processos, a construção da diferença e a medição do/a “sujeito” a partir de valores hierárquicos, formam o que também chamamos de preconceito. Por fim, a terceira característica é o “poder” – “histórico, político, social e econômico” – que acompanha os dois processos anteriores (p. 76). E “é a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, o racismo é a supremacia branca” (p. 76). Ou seja,

outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder. Os conflitos entre eles ou entre eles e o grupo dominante branco têm de ser organizados sob outras definições, tais como preconceito. O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. (Kilomba, 2019, 76)

A incompreensão e/ou o estranhamento do narrador/personagem, ou seja, a realização da passagem, de achar “engraçado” ou até de gostar da sensação de ser a pessoa que amedronta os/as outros/as fora da escola para o sentimento de repúdio ao perceber que o seu corpo e sua vida, antes de qualquer ação sua, já são lidos como sinônimos de perigo e morte, acontece quando ele compreende que, dentro do espaço que divide com os seus semelhantes, o conflito ocorre baseado em motivos relacionados ao preconceito, que pode estar associado à localização de suas casas na favela, o material delas e se um/a estudante usa sapatos de marca enquanto o/a outro/a usa modelos falsificados. Ao passo que nas ruas da Zona Sul do Rio de Janeiro, o temor, isto é, o preconceito dos/as outras/os “sujeitos” da escola particular é baseado não no medo ou intimidação, mas no racismo. É exatamente essa distinção que o personagem-narrador poético reconhece e é a partir dele que ele começa a compreender como o racismo opera no cotidiano, de maneira sutil, constantemente e sistematicamente, além de o rodear de forma concreta.

Segundo episódio: arquitetura do racismo

No segundo episódio, o racismo se revela não apenas nos olhares e atitudes, mas na própria configuração do espaço urbano, isto é, na arquitetura urbana da Zona Sul na cidade do Rio de Janeiro. O narrador descreve com contundência a travessia diária entre a favela e o bairro da Gávea como um verdadeiro abismo social:

É foda sair do beco, dividindo com canos e mais canos o espaço da escada, atravessar as valas abertas, encarar os olhos dos ratos, desviar a cabeça dos fios de energia elétrica, ver seus amigos de infância portando armas de guerra, pra depois de quinze minutos estar de frente pra um condomínio, com plantas ornamentais enfeitando o caminho das grades, e então assistir adolescentes fazendo aulas particulares de tênis. É tudo muito próximo e muito distante. E quanto mais crescemos, maiores se tornam os muros. (Martins, 2019, p. 13-14)

Nesse contexto, a favela é o local de difícil saída, permeado de desafios e perigos diários, enquanto o condomínio/apartamento é o local, cercado por grades que impedem ou previnem a contaminação e a desarmonia externa, na qual determinada camada social, geralmente branca, pode facilmente circular e acessar o externo social de forma privilegiada, além de perpetuar a falsa, colonialista e racista ideia de meritocracia e democracia racial no imaginário (real) brasileiro, usada para explorar a população negra e periférica com essa imagem de uma realidade concreta em que “tudo é muito próximo”, mas “muito distante”. Ou seja, o racismo e a desigualdade não são apenas simbólicos, mas concretos, inscritos na materialidade da cidade. A separação entre favela e asfalto funciona como uma atualização da lógica colonial de exclusão e hierarquização dos espaços e dos corpos. A transição abrupta entre o ambiente precário e insalubre da favela e o luxo ostensivo dos condomínios de classe média alta evidencia uma segregação profundamente enraizada na sociedade brasileira.

A arquitetura da Zona Sul do Rio de Janeiro revela a hierarquia social e racial, recorrendo de maneira simbólica as arquiteturas colonialistas e escravocratas. A professora, doutora e pesquisadora Esterzilda Berenstein de Azevedo realizou a seguinte leitura acerca das estruturas/arquiteturas do engenho de açúcar, “constituído pela casa-grande, capela, fábrica e senzala [...]”:

Seu arranjo sobre a topografia e diferentes materiais utilizados em cada um destes edifícios reflete a hierarquia social e o sistema de valores dessa sociedade. Num extremo, a casa-grande e a capela, geralmente construídas por especialistas em materiais nobres – pedra e cal –, situadas na parte mais alta do terreno; no outro, a senzala minúscula, construída em materiais precários – terra, madeira, cipó e palha –, localizada na parte mais baixa do terreno. Por esta razão poucas são as senzalas e até mesmo

as fábricas que chegaram até nós. Esta hierarquização das construções, expressa pelo tamanho, materiais e tratamento das casas-grandes e capelas, em contraste com as demais construções, tende a ser maior em períodos de grande concentração de capital, como foram os três primeiros séculos do nosso estudo. (Azevedo, 2009, p. 96)

A favela, então, parece ser a reatualização da senzala na sociedade brasileira, no sentido de localização e de ser uma espécie de “cárcere” ou “confinamento” social, estrutural e institucional, no qual as pessoas negras, pobres, LGBTQIAPN+ e periféricas estão sujeitas a uma série de privações e sob condições de trabalho em que são obrigadas a realizar jornada de seis dias para folgar um dia enquanto vivem sob a vigilância do Estado, o qual utiliza a polícia como “capitão de mato” para controlar a entrada, a saída e a circulação das pessoas na favela, privando-as da liberdade de ir e vir como cidadãs livres ou permitindo suas circulações somente enquanto servem a branquitude colonialista e racista.

Terceiro episódio: presença negra

O terceiro episódio de racismo ocorre em um ponto de ônibus, onde uma senhora se assusta com a chegada do personagem-narrador, isto é, com a presença do seu corpo negro. Inicialmente, o próprio jovem se surpreende com o medo da mulher e procura ao redor alguma possível ameaça. Rapidamente, porém, ele compreende que a fonte do medo é ele mesmo (Martins, 2019, p. 14). Nesse instante, seu corpo é novamente reduzido à condição do “outro”, isto é, o “outro” perigoso, o “outro” violento, o “outro” violentador, o “outro” ladrão, etc.

Essa experiência racista provoca no sujeito um sentimento de indignação, raiva e tristeza, isto é, uma espécie de trauma, pois ele é sistematicamente marginalizado e excluído de determinados espaços em que supostamente não existem leis de segregação racial, como um *apartheid*. No entanto, diariamente, gestos, olhares e vigilâncias constantes remetem à lógica colonial, a qual persiste na sociedade brasileira, onde um determinador poder tenta definir os espaços e acessos da população negra e periférica.

A resposta do personagem ao ato racista da senhora do ponto de ônibus se torna a performance desse “outro”, isto é, desse papel que a senhora lhe atribuiu:

[...] ao invés de sair de perto, como sempre fazia, me aproximei. Ela tentava olhar para trás sem mostrar que estava olhando, eu ia chegando mais perto. Ela começou a olhar em volta,

buscando ajuda, suplicando com os olhos, daí então coleí junto dela, mirando diretamente a bolsa, fingindo que estava interessado no que pudesse ter ali dentro, tentando parecer capaz de fazer qualquer coisa pra conseguir o que queria. Ela saiu andando pra longe do ponto, o passo era lento. Eu a observava se afastar de mim. Não entendia bem o que sentia. Foi quando, sem pensar em mais nada, comecei a andar atrás da velha. (Martins, 2019, p. 14).

Após esse breve momento de perseguição, o personagem sente-se enojado com a sua atitude ao refletir que aquela senhora poderia ter netos e outros familiares. Ou seja, ele compreende-se e percebe-se como “sujeito” e não como o “outro” criado pelo olhar racista daquela senhora e é justamente por se perceber que ele consegue pensar naquela senhora como sendo também uma “sujeito”. Daí, por exemplo, a culpa por ter realizado aquela performance complexa e dolorida. No entanto, é por essa mesma razão de “sujeito”, com uma identidade, uma realidade, uma história, isto é, como uma pessoa que tem avó, mãe, irmãos e amigos, que a culpa é rapidamente dissipada:

[...] esse estado de culpa durou pouco, logo lembrei que aquela mesma velha, que tremia de pavor antes mesmo que eu desse qualquer motivo, com certeza não imaginava que eu também tivera avó, mãe, família, amigos, essas coisas todas que fazem nossa liberdade valer muito mais do que qualquer bolsa, nacional ou importada. (2019, p. 15).

Nesse contexto, o “personagem” realiza uma experiência performática de se colocar como o “outro”, desencadeando uma série de “perseguições”: “sentia que não poderia parar, já que eles não parariam” (2019, p. 15). As “vítimas”, explica o personagem, embora diversas, homens, mulheres, adolescentes e idosos, tinham “algo que sempre os unia, como se fossem todos da mesma família, tentando proteger um patrimônio comum” (p. 15). Essa percepção do personagem-narrador remete diretamente ao Colonialismo Europeu, isto é, à máscara da “Escrava Anastácia” – como já explicado e citado anteriormente. Ou seja, a fantasia que a branquitude conta em que a/o sujeito negra/o e periférico/a “quer possuir”, tomar e roubar as coisas que “pertencem” ao “mestre branca/o” (Grada Kilomba, 2019, p. 16).

Quarto episódio: poder

O quarto e último episódio leva a narrativa a um ponto culminante de complexidade. O narrador assume uma dimensão mais profunda, praticando uma “forma de pesquisa”, um “estudo sobre relações humanas” e uma “experiência” cujo objetivo é compreender as relações ou as dinâmicas entre ele e suas “vítimas” (Geovani Martins, 2019, p. 15-16). Ou seja:

percebendo a suposta ameaça que o seu corpo e determinados movimentos dele causam em pessoas brancas na Zona Sul do Rio, o sujeito decide assumir deliberadamente o papel de “selvagem”, “perigoso” e “ladrão”.

Após algumas “perseguições” e “análises”, o personagem chega à conclusão de que precisa focar num/a único/a sujeito se quiser aprofundar sua “experiência”, embora não soubesse exatamente como escolher esse/a indivíduo/a. No entanto, caminhando à noite pela Zona Sul, sem entender bem os critérios com que deveria definir a escolha da vítima para continuar sua pesquisa, um homem vira a esquina ao mesmo tempo que ele e os dois se “tombam” (2019, p. 16). O susto do homem e sua “expressão de terror” ao trombar com o personagem-narrador o faz levantar os braços em um gesto automático de rendição, como se estivesse sendo assaltado. Diante disso, o “sujeito” poético responde: “fica tranquilo. E vai embora” (p. 16). Entretanto, esse episódio provoca-lhe novamente um profundo sentimento de “humilhação” e “raiva”, um “ódio descontrolado” e daqueles que “enche os olhos d’água” (p. 16).

Esse gesto do homem – levantar os braços, rendendo-se antes de qualquer ameaça dita – e sua expressão de terror recorda o personagem de sua “primeira vítima”: a senhora do ponto de ônibus, a qual despertou nele uma “chama” que o fez a perseguir. Essa lembrança e esse sentimento despertado pela atitude racista daquele homem fazem ele compreender que havia encontrado a pessoa ideal para aprofundar o seu “experimento”. Assim, ele inicia a sua investigação indo atrás do homem (2019, p. 16).

Durante dias e semanas, o personagem investiga(dor) segue sua vítima, observando e coletando informações: descobre seu endereço residencial, o local de seu trabalho, seu nome, seu estado civil e diversos aspectos de sua rotina e do seu próprio modo de ser. Em uma dessas investigações, ele observa Mário num piquenique com sua família “comercial de margarina”, isto é, brancos/as heterossexuais de classe média ou alta, rindo despreocupadamente ao redor de uma mesa farta de comida, promovidos/as pela publicidade brasileira – “com exceção da babá que os seguia toda de branco” (2019, p. 19).

Neste contexto, em que imaginário/real social brasileiro do século XXI, no qual a babá, isto é, a mulher periférica/negra/mucama veste branco enquanto trabalha para uma família branca, a cor branca é a marca concreta da perpetuação do colonialismo e do racismo

cotidiano. Ela é a divisão geográfica entre um bairro para brancos/as e o bairro para negros/as, entre “os superiores” e os “inferiores”, os/as “limpos/as” e os/as “contaminados/as” e a divisão entre os/as “sujeitos” e os/as “outros/as”. Em outras palavras: a vestimenta branca da babá, a “máscara” que “Anastácia” foi obrigada a usar e “as luvas brancas que as pessoas negras eram forçadas a usar ao tocar o mundo branco [...] separando fisicamente a mão negra do mundo branco” (Grada Kilomba, 2019, p. 168) são peças concretas do colonialismo e do racismo.

No decorrer dos meses da investigação, o rapaz avança sua pesquisa e força encontros diretos com sua vítima, posicionando-se propositalmente nos mesmos espaços, perguntando-se quando Mário “daria conta” de sua existência e reconheceria sua presença constante. Esse momento leva três meses para acontecer. A partir daí, Mário se transforma em uma pessoa preocupada, desconfiada, olhando ao seu redor e vivendo momentos de tensões, principalmente quando o “sujeito” o persegue, demonstrando, sem disfarces, a sua presença: “Às vezes o perseguia claramente, via sua tensão crescer, até quase explodir. Então parava, entrava em algum lugar, fingia naturalidade” (Geovani Martins, 2019, p. 17)

Ou seja, o personagem-narrador cria uma espécie de cenário em que os passos da branquitude são monitorizados, revertendo a lógica que esses criaram para vigiar e controlar a população negra e periférica dentro e fora da favela, os/as quais não se sentem seguros/as em lugar nenhum.

Nesse contexto, a cena final do conto ocorre em um determinado dia em que o “sujeito” segue Mário até o seu apartamento:

Ele entrou no prédio, cumprimentou o porteiro feito máquina, subiu. Apenas uma janela. Era o que se mostra do apartamento no meu campo de visão. Fiquei mirando fixamente aquele ponto, sem me esconder dessa vez; se eu o visse, também ele me veria. Alguns minutos depois apareceu Mário, completamente transtornado, segurava uma pistola automática. Sorri pra ele, percebendo naquele momento que, se quisesse continuar esse jogo, precisaria também de uma arma de fogo. (Martins, 2019, p. 17-18)

Em outras palavras, o experimento do “sujeito” revela que jamais lhe foi possível criar o cenário em que ele fosse o “sujeito” e o outro “objeto” dentro do interior da Zona Sul do Rio de Janeiro, marcado pelo racismo estrutural e pela branquitude racista. Em todos os cenários/episódios anteriores, desde a escola particular até o ponto de ônibus, passando pelo

encontro com Mário, o personagem sempre esteve posicionado em um lugar de desvantagem. A arma, nesse cenário, não é apenas um objeto de defesa, mas uma ferramenta do poder da branquitude que decide quem vive e quem morre, quem pertence e quem é excluído. Trata-se de um símbolo colonial em que a força e a violência são usadas para roubar e se apropriar de espaços e de corpos.

A Zona Sul do Rio de Janeiro no século XXI, portanto, não é apenas urbana, mas também simbólica. Ela reflete uma performance colonial e racista cotidiana, onde as pessoas negras e periféricas são constantemente associadas a um imaginário branco que as define como “violentas”, “ladronas”, “intrusas”, “selvagens”, “suja” e “burra”, isto é, “inferiores” às brancas, o que justificaria a segregação social, o confinamento, a morte, o controle e a vigilância das pessoas afro-brasileiras, afro-ameríndias, afro-latino-americanas e periféricas. A conclusão do “estudo” do personagem demonstra que ele nunca conseguiu inverter ou instaurar uma troca de papéis performáticos na sociedade carioca brasileira, mas apenas descobrir o rosto colonial, racista e violento de “Narciso” por meio de semelhantes mecanismos de perseguição da branquitude e se deparar – mais uma vez – com a desconfiança e a violência que projetam cotidianamente na comunidade Negra-brasileira e Favelada, a qual é morta diariamente por essa sociedade fundada e perpetuada pelas ferramentas reatualizadas do “poder” colonial herdada de Portugal, demonstrando que existe uma “ferida que nunca foi tratada”³⁶ porque desde 1500 o “*poder*: histórico, político, social e econômico” (Kilomba, 2019, p. 76) nunca esteve nas mãos das pessoas afro-brasileiras e periféricas do Brasil.

³⁶ GRADA KILOMBA: feridas do colonialismo e desobediências poéticas - ArteVersa - Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/grada-kilomba-feridas-do-colonialismo-e-desobediencias-poeticas/>. Acesso no dia 5 de maio de 2025.

Considerações finais: memórias

“Futuro”

O passado de uma nação

Deve ser como as ondas do mar

Indo e voltando

Para recordar o presente

Que o futuro

Deve ser construído perto do mar.

Gibson Camelo, *o braZil Contra Nós*, 2025, p. 71

Realizar a feitura dessa dissertação foi uma empreitada exaustiva e desafiadora. A ausência de material, isto é, de referências bibliográficas de autores e autoras negras dentro da instituição não me possibilitaria enxergar um caminho diferente nem contruir o caminho dessa dissertação quando compreendi que se ele não existia, eu próprio deveria abri-lo e construí-lo, como os meus e as minhas ancestrais indígenas e africanos/as fizeram outrora no Brasil.

O fim dessa dissertação não representa um ponto de encerramento, mas sim um convite para o início de um movimento contínuo, coletivo e profundo de reflexão, reposicionamento e reescrita do passado para o futuro.

Ao longo desse trabalho, busquei construir uma análise crítica e interseccional sobre os modos como o conhecimento foi – e ainda é – colonizado, silenciado e apagado por um poder branco eurocêntrico que perdura nos sistemas educacionais, institucionais e culturais de Portugal e do Brasil. Com o apoio de epistemologias negras, estudos pós-coloniais e análises literárias e culturais demonstrei que a colonização não se limitou à ocupação territorial ou à escravização física de corpos negros e indígenas, mas que operou – e ainda opera – na produção do saber, na escrita da história, na construção do imaginário social e na legitimação de violências simbólicas e estruturais.

A escolha de articular narrativas literárias, como os contos de Lima Barreto e Geovani Martins, com manuais escolares da editora Leya e com projetos de reescrita histórica, como o Projeto Querino, não se deu de forma aleatória ou meramente comparativa. Ela foi movida

por uma urgência: a de fazer com que vozes historicamente silenciadas, ignoradas ou “deformadas” possam, finalmente, assumir a centralidade que lhes foi negada porque descolonizar não é apenas denunciar o que foi apagado, mas devolver às e aos “sujeitos” outrora colonizados/as a autoridade sobre sua própria memória, sua história e sua existência epistêmica.

Os manuais escolares analisados nesta dissertação revelaram como o colonialismo é negado e reatualizado de forma sutil e perigosa dentro das escolas portuguesas. Ao apresentarem uma narrativa romantizada da colonização do Brasil, ao omitirem os horrores da escravidão indígena e negra, ao transformarem a violência em termos neutros e ao reforçarem o mito da democracia racial, essas obras participam ativamente da construção de um imaginário nacional português que se exime de responsabilidade histórica e que reifica sua posição infantil de superioridade. Porém, não “apenas”.

A ideologia veiculada nos manuais de história da editora Leya é orientada e tendenciosa porque o seu objetivo não é apresentar ou dar a conhecer a sociedade em que vivem, mas ensinar a perpetuar o sistema colonial e hierárquico de Portugal, mantendo as pessoas brancas europeias no “lugar” de privilégio e de poder enquanto coloca os/as “outros/as” – pessoas negras europeias e não europeias, indígenas e imigrantes – em um lugar inferior. Mas essa ideologia não é criada ou exclusiva da editora Leya. Ela também pode ser encontrada, vista, escutada e sentida nos meios de comunicação, em teorias, em práticas pedagógicas, etc. Daí que os espaços públicos e privados – escolas, faculdades, museus, teatros, novelas, cinema, jornais, redes sociais e etc. – reflitem essa cultura dominante branca racista.

Nas páginas dos manuais de histórias que analisamos aqui, por exemplo, a figura do/a negro/a ora aparece como escravizado/a, ora como imigrante, mas nunca como português/portuguesa ou num retrato de corpo nacional. Todas as imagens relacionadas a figura do nacional é branca, revelando a ideologia política racista de branqueamento da sociedade portuguesa – a qual vem sendo aplicada e perpetuada desde o século XVI quando 10% da população de Portugal era negra.

A linguagem é outro exemplo desse branqueamento racista nos manuais. Apresentamos como exemplos determinados termos ou frases como “troca de conhecimento” que criam um imaginário histórico de uma escravidão “amena”, romantizada, tropicalista e harmónica entre os portugueses e os/as africanos/as e indígenas no Brasil. Daí de Portugal – por

se pensar branco, enxergar-se branco, sentir e amar branco – viver num negacionismo coletivo em todas as camadas/esferas sociais e se eximir de sua responsabilidade histórica genocida cometida na África e no Brasil, além de não pensar numa criminalização mais direta contra o racismo no país em Portugal, de não ter políticas de reparação para sua população negra ou mesmo oficializar um pedido de desculpas ao Brasil e ao continente africano.

Uma recente sondagem realizada na Universidade Católica do Porto demonstrou que 58% os/as portugueses/as entrevistados acreditam que Portugal não deve um pedido de desculpas aos países que foram colonizados, escravizados, violentados e saqueados por seus antepassados³⁷. Além deles/as, 36% dos/as angolanos/as e 30% dos/as cabo-verdianos/as também partilham da opinião. No entanto, a notícia não é clara se todos/as entrevistados partem da mesma instituição ou ensino – essa informação é importante dentro do contexto social europeu, africano e do sul global. Contudo, a sondagem também revela a mentalidade branqueada de pessoas negras devido a ideologia colonialista portuguesa romantizada e o passado colonial, bem como suas recentes democracias que, por vezes, perpetuam uma narração semelhante ao do colonizador.

O “velho” evolucionismo continua aqui, isto é, está ligado a ideologia racista de branqueamento que se estrutura da mesma forma hierárquica, partindo do mais baixo para o mais alto, do inferior para o superior. Ela está nesse fio condutor narrativo de Portugal que construiu o herói, o descobridor, o colonizado, o negro, o indígena, o africano, o brasileiro, o selvagem, o ladrão, o preguiçoso e etc. dentro das sociedades – tudo construído de uma efabulação mentirosa, racista e xenofóbica, ou seja, sem fundamento científico – e é aqui que vemos o mesmo mecanismo ideológico utilizado para propagar a escravidão negra no atlântico sendo perpetuado nos manuais de histórias que analisamos; a efabulação.

Apresentamos como exemplo dessa hierarquização na língua portuguesa os termos “escravo”, “índio”, “cabrito”, “mulato”, “bugiganga” e outros que demonstram o significado ligado a essa ideologia que parte do mais baixo – inferior – para o mais alto – superior –, do negro para o branco, isto é, dizendo ao negro/a que se ele/a quiser ascender socialmente e

³⁷ Sondagem. Portugueses consideram que o país não deve pedir desculpa às ex-colónias . Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/mundo/sondagem-portugueses-consideram-que-o-pais-nao-deve-pedir-desculpas-ex-colonias_n1666106> Acesso em maio de 2025.

como “ser humano” deve se tornar branco/a, mas jamais o branco ou a branca – esse status pertence apenas aos de sangue supostamente “puros”.

Ademais, a dissertação revelou que os discursos pedagógicos são instrumentos fundamentais na manutenção das desigualdades raciais e epistêmicas, pois não existe educação neutra – e como lemos, tudo é política. Nesse sentido, é urgente que repensemos a forma como os currículos escolares são construídos, quais histórias são contadas, quem são os autores e as autoras valorizadas e quais corpos são representados nos livros didáticos, bem como o próprio formato da escola. Não se trata de apagar o pensamento europeu, mas de colocá-lo ao lado de outros saberes, de questionar sua pretensa universalidade e de abrir espaço para epistemologias situadas, plurais e críticas. Significa romper com a lógica binária do “nós”, civilizados/as, contra “eles/as”, os/as outros/as e reconhecer que a produção do saber é diversa, comunitária e multicultural.

Por outro lado, os contos de Lima Barreto e Geovani Martins revelam com precisão como esse passado colonial se manifesta no presente brasileiro. Ambos os autores nos mostram que o corpo negro e periférico ainda carrega, no século XXI, os estigmas, os medos e os rótulos impostos pela colonização portuguesa e a branquitude, geralmente, burguesa. A literatura, neste caso, não é apenas um lugar de denúncia, mas de testemunho, de reexistência, de memória e de subversão. Ela nos permite acessar camadas subjetivas e históricas que os manuais tentam apagar, além de denunciar a repetição da violência, agora em forma de olhares, de gestos, de exclusões cotidianas e de morte realizada pela polícia do Estado, revelando que o racismo não é um erro do passado, mas uma política de continuidade.

E mais do que concluir que o racismo é estrutural ou que o colonialismo ainda opera no cotidiano português e brasileiro, essa dissertação defende que a descolonização do conhecimento e o resgate da memória são estratégias fundamentais para a construção de uma justiça epistêmica, política e histórica afro-ameríndia ou afro-latino-americana. Daí ser essencial incorporar a noção de memória como direito humano, conforme discutido por Fernanda Bragatto e Luciana Araújo de Paula (2011), pois a memória é o solo sobre o qual a justiça pode ser reconstruída.

Sem memória, não existe história. E sem história, não há justiça. Assim como o arco da ponte só existe por causa das pedras que o sustentam, como lembra a citação de Italo

Calvino em *As cidades invisíveis* (2002), a justiça só se realiza quando assentada nas memórias que dão forma à trajetória de um povo. No Brasil, um país edificado sobre a violência da escravidão, do genocídio indígena e da colonização mental, e em Portugal, um país edificado sobre a glorificação do colonialismo e do negacionismo da violência e genocídio cometido, o direito à memória se apresenta como condição de possibilidade para uma verdadeira justiça histórica.

Muito mais do que um exercício nostálgico ou um resgate de fatos passados, a memória é o caminho para se compreender as construções e as ruínas da humanidade. É o caminho que enquanto andamos deve conter os monumentos das vítimas das barbaridades humanas e não dos algozes que a realizaram. É o caminho da justiça, do restabelecimento humano e da igualdade que foi rompida. É a cura do trauma, enquanto esquecer é a continuação da violência, do projeto colonial, isto é, da negação absoluta do outro e a sua destruição, parcial ou total.

Esquecer os povos indígenas e afro-latino-americanos que fundaram o Brasil e construíram outras sociedades, ignorar as vozes silenciadas das periferias, excluir da história os nomes dos/as subalternos/as é repetir e renovar diariamente a violência da opressão colonial.

Por isso, pensar a memória como um direito humano implica reconhecer que há sujeitos coletivos que têm sido sistematicamente privados do direito de existir, de ser, de narrar sua própria história, de construir sentidos sobre sua existência e de participar, como sujeitos políticos, da criação de um mundo mais justo.

O direito à memória também é o direito de existir para além da representação colonial, de se constituir como sujeito pleno/a. É nesse ponto que a literatura, o cinema e as práticas culturais afro-brasileiras tornam-se dispositivos de (re)escrita de si, de criação de outras possibilidades de ser no mundo e é esse o ponto fundamenta essa dissertação.

Defender o direito à memória não é apenas recordar, mas resistir. É denunciar os apagamentos, os silenciamentos e as narrativas universais. É exigir políticas públicas de reparação, de educação antirracista, de valorização das epistemologias negras e indígenas. É sustentar que a construção de uma democracia plural, igualitária e justa passa, necessariamente, pela memória histórica das barbáries humanas.

Em tempos em que o revisionismo histórico, o negacionismo e o racismo institucional se renovam, sustentar a memória como prática de justiça é uma tarefa ética e política. Trata-se de romper com a máscara do colonialismo que encobre o pacto narcísico da branquitude portuguesa e brasileira e enfrentar os fantasmas que assombram a nossa história nacional.

Portanto, a descolonização do conhecimento e o resgate da memória não são demandas circunstanciais, mas urgências históricas. Para que Portugal e Brasil se reencontrem com suas humanidades e com o ideal de justiça social, é preciso reconhecer que não há futuro possível sem a memória viva de seus passados. A justiça só se torna viável quando enraizada no reconhecimento das dores históricas, das vozes excluídas e das lutas invisibilizadas. A memória, neste sentido, é não apenas lembrança, mas horizonte. É ponte. É arco. É justiça. Por isso a conclusão desta dissertação não é um fechamento, mas um chamado à ação, à escuta e à reparação. É um lembrete de que descolonizar o conhecimento é também descolonizar os afetos, os espaços, os saberes e as políticas. É assumir o compromisso de transformar não apenas o que se ensina, mas como se ensina e para quem se ensina. É reconhecer que o futuro só poderá ser verdadeiramente novo se formos capazes de revisitar, reparar, reescrever e preservar a memória dos povos que, aqui, existiram e existem.

Enquanto houver memória, buscaremos justiça.

Referências Bibliográficas

Azevedo, E.B. de. (2009). *Engenhos do Rec ncavo Baiano*. Iphan. Brasília, Brasil.

Barbosa Lima, A., & Camargo Viann, C. (2020). *Espelho de Oxum: Localização e centralidade ancestral em Olhos D'Água, de Conceição Evaristo*. Curitiba.

Bragatto, F. & Paula, L. A. de. (2011). *A memória como direito humano*. Relatório Azul. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-00920611v1/document>

Calvino, I. (2002). *As cidades invisíveis*. Companhia das Letras. São Paulo.

Camelo, G. (2025). *o braZil contra Nós*. Amazon. Porto.

Cantanhede F., Matias A., & Oliveira R. A. (2021). *Novo HGP5 História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. Texto Editores

Cantanhede F., Matias A., & Oliveira R. A. (2022). *Novo HGP6 História e Geografia de Portugal 6º ano – Volume 1*. Texto Editores

Capoeira do Brasil. (2024). Onde nasceu a Capoeira: história e origem da capoeira no Brasil. Disponível em: <https://capoeiradobrasil.com.br/onde-nasceu-a-capoeira-historia-e-origem/>

Carine, B. (2023). *Como ser um educador antirracista*. Planeta. São Paulo.

Constituição de 1891. (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm

Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia. (1853). *Feytas e ordenadas pelo Illustrissimo, e Reverendissimo Senhor Sebastião Monteyro da Vide...* São Paulo: Typographia 2 de Dezembro.

Dicionário Michaelis. (n.d.). *Bugiganga*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=bugiganga>

Fanon, F. (2017). *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Letra Livre. Lisboa.

Freyre, G. (2003). *Casa-grande & Senzala*. Global Editora. Recife-Pernambuco.

G1. (2022). Índio ou indígena? Entenda a diferença entre os dois termos. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-termos.ghtml>

G1. (2024). Moradora que impediu entregador de usar elevador social de prédio vai ser chamada para prestar depoimento. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/02/07/moradora-que-impediu-entregador-de-usar-elevador-social-de-predio-vai-ser-chamada-para-prestar-depoimento.ghtml>

Gomes, L. (2011). O Brasil. In *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte do Zumbi de Palmares, volume 1*. Globo Livros. Rio de Janeiro.

Gomes, L. (n.d.). OURO! OURO! OURO! In *Escravidão: Volume II - Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil*. Disponível em: [https://elivros.love/ler-online/baixar-livro-escravidaovolume-ii-laurentino-gomes-em-epub-pdf-mobi-ou-ler-online#epubcfi\(/6/26\[x_cap03.xhtml\]!/4/2/4,/2/1:0,/1:618\)](https://elivros.love/ler-online/baixar-livro-escravidaovolume-ii-laurentino-gomes-em-epub-pdf-mobi-ou-ler-online#epubcfi(/6/26[x_cap03.xhtml]!/4/2/4,/2/1:0,/1:618))

Gomes, L. C. & Paiva, J. P. A. A. (2016). Figuras Geométricas Encontradas Em Pinturas Corporais Dos Copos Indígenas Potiguara da Paraíba. Revista ENEM. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo.

Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 223–244. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf)

Gonzalez, L. (2020). Lima, M. & Rios, F. (Orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Zahah. Rio de Janeiro.

Gonzalez, L. (2024). *Festas Populares No Brasil*. Boitempo. São Paulo.

Grupioni, D. F. (2009). *Arte Visual Dos Povos Tiryó e Kaxuyana: padrões de uma estética ameríndia*. Iepé. São Paulo.

Guerra, P. & Oliveira, C. de. (2022). *Artes Feministas, Ativismos e Sul Global*. Universidade do Porto – Faculdade de Letras. Porto.

Instituto Goethe. (2016). Grada Kilomba - Descolonizando o conhecimento [Transcrição da performance]. Disponível em: <https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>

Jongo da Serrinha. (n.d.). *Jongo da Serrinha*. Disponível em: <https://jongodaserrinha.org/111-2/>

Jongo do Sudeste. (n.d.). *Patrimônio Imaterial do Brasil – Jongo*. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf

hooks, b. (1989). *Talking back: Thinking Feminist, Talking Black*. South End Press. Boston.

hooks, b. (1990). *Yearning. Race, Gender and Cultural Politics*. South End Press. Boston.

hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes. São Paulo.

hooks, b. (2018). *o feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. rosa dos tempos. Capítulo: Políticas feministas: em que ponto estamos (p. 17).

hooks, b. (2019). *Olhares negros: raça e representação*. Elefante. São Paulo.

Kilomba, G. (n.d.). *Enquanto eu escrevo*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/5737704/mod_resource/content/1/Enquanto%20eu%20escrevo.pdf

Kilomba, G.: *feridas do colonialismo e desobediências poéticas*. (n.d.). ArteVersa. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/grada-kilomba-feridas-do-colonialismo-e-desobedien-cias-poeticas/>

Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Cobogó. Rio de Janeiro.

Lei Áurea. (1888). *Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888*. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/385454>

Lei do Ventre Livre. (1871). *Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871*. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/leidoventre.pdf>

Lista de manuais escolares adotados. (n.d.). *Direção-Geral da Educação – Portugal*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-adotados>

Mangueira-RJ. (2019). *Samba-enredo: Histórias para ninar gente grande*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>

Martins, G. (2019). *O Sol Na Cabeça*. Companhia das Letras. São Paulo.

Mbembe, A. (2014). *Crítica da Razão Negra*. Antígona. Portugal.

Monteiro, J. M. (1994). *Negros da Terra; Índios e Bandeiras nas origens de São Paulo*. Companhia das Letras. São Paulo.

Muylaert, A. (2015). *Que horas ela volta?*. Brasil.

Negre. (n.d.). Mulher preta merece ser mimada e reparação histórica. Disponível em: <https://negre.com.br/mulher-preta-merece-ser-mimada-e-reparacao-historica/>

Neto, M. P. (2015). *A Escravização Indígena e o Bandeirante no Brasil Colonial: Conflitos, Apre-samentos e Mito*. UFGD Editora. Mato Grosso do Sul, Brasil.

Nobrega, M. de. (1886). *Cartas do Brasil*. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro.

Portal IPHAN. (2007). *Os sambas brasileiros: Diversidade, apropriação e salvaguarda*. 1º Encontro da Casa de Samba de Santo Amaro da Purificação - BA. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Anais1_Sambasbrasil m.pdf

Ribeira, D. (2017). *O Que É Lugar De Fala?*. Editora Letramento. Belo Horizonte (MG).

Riotur. (n.d.). *Arcos da Lapa*. Disponível em: https://riotur.rio/que_fazer/arcosdalapa/

RioCarnaval.org. (n.d.). *Sambódromo*. Disponível em: <https://www.riocarnaval.org/pt/sambodromo/sambodromo>

Rogero, T. (2024). *Projeto Querino: uma história afrocentrada sobre a história do Brasil*. Fósforo. São Paulo.

RTP (2025). Sondagem. Portugueses consideram que o país não deve pedir desculpas as ex-colónias. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/mundo/sondagem-portugueses-consideram-que-o-pais-nao-deve-pedir-desculpa-as-ex-colonias_n1666106> Acesso em maio de 2025.

Schwarcz, L. M. (Org.). (2010). Contos completos de Lima Barreto. Companhia das Letras. Conto: O filho da Gabriela (p.80).

Schwarcz, L. M., & Gomes, F. dos S. (Orgs.). (2018). *Dicionário da escravidão e liberdade*. Companhia das Letras. Capítulo: Machado, M. H. P. T. – Mulher, corpo e maternidade (p. 357).

Schwarcz, L. M., & Gomes, F. dos S. (Orgs.). (2018). *Dicionário da escravidão e liberdade*. Companhia das Letras. Capítulo: Escravidão Indígena e o Início da Escravidão Africana (p. 227).

CNN Brasil. (2024). PM mata motociclista ao se recusar a pagar R\$ 7 por corrida de app em Pernambuco. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pm-mata-motociclista-ao-se-recusar-a-pagar-r-7-por-corrida-de-app-em-pernambuco/>

Valentim, S. S. dos. (1990). *Crianças Escravas No Brasil Colonial*. Educ. Rev., Belo Horizonte (11).

William, R. (2019). *Apropriação Cultural*. Pólen. São Paulo.