

**DIÁLOGO ENTRE (DE)COLONIALIDADE, PAULO FREIRE E DIREITO NO PROJETO DE LEI 5.985/2016**

**Renato de Oliveira Dering  
João Victor Caetano Barbosa**

**Resumo:** O Projeto de Lei (PL) 5.985 de 2016 visa introduzir na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a disciplina de educação moral e cívica. Contudo, o que pouco se diz é que isso pode gerar consequências irreversíveis à estrutura social que toma por base uma estrutura de colonialidade e propõe, a seu modo, o pressuposto salvacionista e saudosista de tempos que retratam um período sombrio do Brasil, a ditadura militar. Com base nessa proposta, o presente estudo busca demonstrar traços dessa colonialidade dentro do PL e como isso é uma forma de manutenção desse preceito na sociedade brasileira. Para tal estudo, toma-se como base a análise do PL supracitado por meio do Paradigma Indiciário Semiótico em diálogo com as concepções da decolonialidade e de educação proposta por Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Processo de escolarização. Civismo. Paradigma Indiciário Semiótico.

**DIALOGUE BETWEEN (DE)COLONIALITY, PAULO FREIRE AND LAW IN BILL OF LAW 5.985/2016**

**Abstract:** The Bill of Law (PL, in portuguese) 5.985 of 2016 aims to introduce the discipline of moral and civic education in the National Common Curricular Base (BNCC, in portuguese). However, what little is said is that this can generate irreversible consequences to the social structure that is based on a structure of coloniality and proposes, in its own way, the salvationist and nostalgic assumption of times that portray a dark period in Brazil, the military dictatorship. Based on this proposal, the present study seeks to demonstrate traces of this coloniality within the PL and how it is a way of maintaining this precept in Brazilian society. For such a study, it is based on the analysis of the aforementioned PL through the Semiotic Indicator Paradigm in dialogue with the concepts of decoloniality and education proposed by Paulo Freire.

**Keywords:** Decoloniality. Schooling process. Civism. Semiotic Indicator Paradigm.

**INTRODUÇÃO**

Todo o contexto histórico brasileiro retrata uma continuidade da perspectiva colonial imposta ainda pelos colonizadores que aqui chegaram. O que pouco se discute, no entanto, é que os artifícios e modelos dessa colonização ainda são utilizados para a manutenção da dominação das classes. Deste modo, o que se nota, em tempos hodiernos, é que o Estado se reveste das dicotomias daqueles que o comandam, fazendo com que o pensamento da estrutura da colonialidade seja mantido e propagado.

No caso do Projeto de Lei (PL) n. 5.895 de 2016, o que se percebe é que o pressuposto de dominação toma como base as concepções de civilidade e moralidade, moldadas, por sua vez, por uma utopia nacionalista que remonta aos tempos da ditadura militar. Logo, o que se apresenta, dentro desse contexto, não é uma visão de superação da relação opressor/oprimido e sim uma linha ainda conservadora, que propaga o pensamento salvacionistas e verticalizado do conhecimento que é válido (FREIRE, 2013).

Dado a isso, o presente estudo, por meio da metodologia do Paradigma Indiciário Semiótico, buscar analisar o projeto de lei supracitado valendo-se de estudos sobre colonialidade e decolonialidade, bem como com as proposições acerca da educação de Paulo Freire e, nesse diálogo, demonstrar que esse PL trata de uma forma de manutenção da colonialidade no processo de escolarização.

## **A COLONIALIDADE, O PENSAMENTO DECOLONIAL E O PARADIGMA INDICIÁRIO SEMIÓTICO**

Ao analisar a história mundial, percebe-se nitidamente a duras marcas causadas pela colonização europeia, haja vista que a relação colônia/metrópole sempre foi baseada em um entendimento de centro e periferias. Essa ideia era (e ainda é) utilizada como meio de dominação dos povos, uma vez que essa forma de concepção de dominação torna os nativos da colônia subalternos – isto é, subalterniza-os –, o que proporcionou (e proporciona) uma visão dicotômica de superioridade/inferioridade, logo, o colonizador é melhor frente aos colonizados.

Com a conquista das sociedades e culturas que habitavam o que hoje é chamado de América Latina, iniciou-se a formação de uma ordem mundial que termina, 500 anos depois, em um poder global que articula todo o planeta [...] Por outro lado, foi estabelecida uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Essa dominação é conhecida como colonialismo. (QUIJANO, 1992a, p. 11, tradução minha)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> “Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban que hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta [...] De otra parte, fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo.” (QUIJANO, 1992a, p. 11)

Com o entendimento do processo de subalternação, a cultura dos países colonizadores foi bruscamente/brutalmente inserida dentro das colônias, o que gerou uma forte violação/violentação cultural ante aos componentes das comunidades ali existentes. Assim, religiosidade, crenças, costumes e tantas outras subjetividades começaram a ser substituídos pelas imposições que viriam dos colonos. Logo, a colonização provocou o que chamamos de colonialidade, isto é, um modo de dominação que perpassa identidades e subjetividades dos sujeitos e se consolida como algo naturalizado (MIGNOLO, 2015). Colonialidade, portanto, tornou-se um caminho para a dominação dos povos “inferiores”, indo muito além de qualquer poderio bélico, por exemplo, já que vai se estruturando por meio da sobreposição cultural e individual dos sujeitos melhores para os piores. Logo, o que se verifica é que tudo que viria do colonizador seria melhor do que já era conhecido, causando abandono e a morte da cultura dos povos colonizados.

A inferiorização gerada pelo pensamento colonial provocou consequências antropológicas, sociais, geográficas e culturais terríveis às sociedades que sofreram esse processo de subalternização. Contudo, dentro desse processo, outro foi instaurado como forma de mostrar uma política do possível: o oprimido pode ascender socialmente. No entanto, essa concepção nada mais é do que promover o idealismo de que o oprimido venha a se tornar o opressor e repetir a forma de dominação de quem o domou.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que usam para oprimir, com seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 2013, p. 47).

Essa forma de dominação, a qual chamamos de política do possível, portanto, provocou a busca, por parte dos sujeitos subalternizados, em querer sair do posto de dominados e se tomarem o posto de dominadores, enquadrando-se como um colonizador. Assim, a dominação passou a ser absorvida pelos dominados, gerando uma forte aculturação em suas subjetividades. “Portanto, ao entender como a colonialidade se efetiva na sociedade, compreendesse também a importância de não conceber a modernidade como um padrão social-cultural estático, imutável” (DERING, 2021, p. 39).

Ponderamos, assim, que o processo cultural não destoa do entendimento de subalternização, já que este coloca as sociedades europeias como mais desenvolvidas e

melhores em uma via unívoca, em que a sociedade colonizada seria sempre subalternizada, ainda que ocupasse posições diferentes. A relação de causa e consequência se agravou bruscamente com o passar dos anos e a aceitação desse processo por meio da naturalização da cultura europeia nas colônias. Essas posições, portanto, foram se solidificando e o pensamento colonial foi tomado como verdade única por um projeto chamado de modernidade/colonialidade. Ressalta-se que:

modernidade/colonialidade aponta para a coexistência da retórica salvacionista da modernidade e a lógica da exploração, controle, manipulação, força necessária para avançar nos projetos salvacionistas modernos (conversão, civilização, desenvolvimento e modernização, democracia e mercado) (MIGNOLO, 2015, p. 58, tradução nossa)<sup>2</sup>

É nessa percepção da não existência de que haja um único projeto salvacionista, é que se toma, para esse artigo a opção decolonial. O pensamento decolonial pode ser definido como uma resposta às amarras culturais propostas pelo colonizador, atuando por meio da problematização de manutenção daquilo que foi imposto, que gerou a estratificação e hierarquização racial e cultural. A busca principal da opção decolonial, portanto, está na emancipação do pensamento, identidade e subjetividade desse sujeito que foi subalternizado. Logo, como já reflete Freire (1984), é preciso que todo sujeito, estando no mundo, participe dele e se assume enquanto um ser pertinente àquele contexto.

Para que isso ocorra, faz-se de suma importância que as ciências não sejam vistas pelo único viés do saber científico do “penso, logo existo” ou do ideal de iluminismo difundido para a produção e promoção do conhecimento. Portanto, provoca-se a necessidade de diálogos entre mundos, onde culturas, políticas e economias saibam convergir e divergir. Ocorre, no entanto, uma imposição. Isto é:

Atualmente, não são poucos os indivíduos pertencentes à classe social alta que sustentam seus argumentos sob a lógica meritocrática, especialmente quando percebem as políticas afirmativas — um exemplo é o caso das cotas — como uma ameaça aos privilégios e aos benefícios sociais dos quais gozam no Brasil. (CAMPOS e QUEIROZ, 2018, p. 45)

---

<sup>2</sup> “modernidad/colonialidad apunta a la coexistencia de la retórica salvacionista de la modernidad y la lógica de explotación, control, manipulación, fuerza necesaria para avanzar en los proyectos salvacionistas modernos (conversión, civilización, desarrollo y modernización, democracia y mercado)” (MIGNOLO, 2015, p. 58)

Assim, a perspectiva decolonial vem como contraproposta (não excludente, mas provocadora) àquilo que foi imposto pelo colonizador, proporcionando uma visão crítica ante a uma realidade cultural formada pelo dominante. A busca pela libertação é demonstrada dentro dos constantes apontamentos das necessidades de se reaver traços culturais abandonados e, se necessário for, abandonar as ideias de sobreposição inseridas pelos colonizadores. “A decolonialidade, portanto, significa superar uma visão da vida humana que não depende da imposição de um ideal da sociedade sobre aqueles que diferem dela, como faz a modernidade/colonialidade; é aí onde a decolonização da mente teria que começar.” (MIGNOLO, 2010, p. 33, tradução nossa)<sup>3</sup>

Não se pode pensar, assim, em respeito se houver a total exclusão, por isso, é necessário também compreender tudo o que o processo de dominação colonial provocou como consequência. Tal processo, por sua vez, deve ser percebido para além do que conhecemos pelo pressuposto de modernidade/colonialidade, uma vez que, por meio desse ideal, ocorrem processos de subalternização. Por isso, torna-se importante a relação da decolonialidade com o Paradigma Indiciário Semiótico (PIS).

Pelo PIS, entende-se que uma dada realidade se constitui de realidades, isto é, a percepção que um sujeito tem nunca será a totalidade dos possíveis existentes. Isso ocorre visto que a(s) subjetividade(s) não se encontra(m) apenas no visível, pelo contrário, ela(s) está(ão) no imperceptível ao primeiro, segundo ou até terceiro olhar. (DERING, 2021, p. 40)

Portanto, o PIS permite uma investigação sobre os pormenores que são facilmente negligenciados ou induzidos a ser. É importante essa intersecção para compreender que a ideia de modernidade foi “vendida” como algo positivo para todos, ofuscando todo o processo de dominação de corpos e saberes que ele proporcionou. Logo, dentro dessa perspectiva: “o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter em instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro.” (GINZBURG, 1989, p. 177). É justamente essa análise que permitirá perceber como os “indícios” são “vestígios” para rasurar a manutenção da colonialidade que se configurou na sociedade.

---

<sup>3</sup> “La de- colonialidad, entonces, significa superar una visión de la vida humana que no dependa de la imposición de un ideal de sociedad sobre los que difieran de él, como lo hace la modernidad/colonialidad; es allí donde la decolonización de la mente tendría que empezar.” (MIGNOLO, 2010 p. 33).

**ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PROPOSTA POR FREIRE E A COLONIALIDADE PRESENTE NA “EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA” DO PL 5.985/2016**

O projeto de Projeto de Lei n. 5.895 de 2016 tem como princípio a introdução de ideais de civilidade e moralidade na educação básica. No entanto, em sua leitura há de modo gritante um saudosismo que remonta uma utopia de um tempo que não existiu, mas é rememorado como se fosse real. Em seus objetivos, o PL traz conceitos que, para o legislador, hoje são desconhecidos pelos jovens e adolescentes ao afirmar que “essa disciplina iria resgatar a moral, os bons costumes e o conhecimento da divisão político administrativo do Brasil, desconhecidos pela maioria das crianças e jovens dos dias atuais” (BRASIL, 2016).

Em uma leitura mais genérica, busca-se um diálogo com essa utopia de que o “antes era melhor do que o hoje”, destituindo o contexto do antes e do hoje em um processo de persuasão do leitor pela falácia da analogia proposta. Afirmar tal desconhecimento não se restringe aos termos “moral”, “bons costumes” e “conhecimento da divisão político administrativa” e sim ao que isso implica e como isso está proposto dentro do PL.

Tem-se aqui, portanto, um apontamento aos tempos em que o Brasil passava por um de seus períodos mais tenebrosos da história, a ditadura militar, quando o Estado agia como um leviatã e, assemelhando-se aos primeiros colonizadores, não poupava vidas para manter os colonizados sob sua tutela. É a falsa ideia de superação que se estrutura a partir dominação do ser e a implantação do que é certo/errado (ou do que foi bom sob um determinado viés).

Dentro desse pressuposto, o que ressaltamos é que esses termos são propostos no PL por meio dessa implantação que advém o conhecimento que científico que é valorizado por uma parcela da sociedade – a elite e dominadora. “o conhecimento aqui é postulado ainda pela concepção de conhecimento científico aceito, autenticado e validado por outras instituições.” (DERING, 2021, p. 80). Por isso, é importante entender que:

O conceito que vai ser universalizado a partir do projeto da ciência do direito é, por conseguinte, o direito ocidental moderno e eurocêntrico. Trata-se de uma concepção geográfica e historicamente localizada que se constituirá como um modelo dominante para julgar e definir o que é ou não jurídico. A partir deste ponto neutro de observação todas as

outras formas jurídicas se transformam em primitivas, inadequadas ou são simplesmente silenciadas. (DAMÁZIO, 2009, p. 4)

E, assim, o “moral” não é qualquer moral, do mesmo modo que “bons costumes” são os bons costumes de uma dada classe que se coloca como superior e, se autenticada pelo viés do Direito, remontará a esse projeto de colonialidade por meio da ciência jurídica refletida por Damázio. “Logo, ele [esse projeto de ciência jurídica] também promove uma verticalização do conhecimento; não há cultivo em um sistema de trocas, e sim uma “plantação” impositiva, em que se semeia e se colhe apenas o que se (im)plantou. Por ser uma (im)plantação, haverá frutos, claro, contudo, todos iguais.” (DERING, 2021, p. 80)

Tais considerações dialogam na proposta de manutenção de uma sociedade fechada e alienada, princípios discutidos por Freire. Nas sociedades fechadas, “[...] se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares. Esta imposição faz com que ela esteja sobre o povo e não com o povo” (FREIRE, 1979, p. 18), assim se tem a dicotomia colonial expressa mais uma vez, o que aponta que a ideia salvacionista que se demonstra nada mais é que um disfarce colonial. Vale lembrar que:

A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio exigir. Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva. (FREIRE, 2016, p. 46)

Tomando como base os apontamentos de Freire, ao dizer que “Educação Moral e Cívica é fundamental para bom funcionamento de uma sociedade, além de estabelecer aos jovens conceitos e valores da vida em sociedade, adequados ao ideal de segurança nacional” (BRASIL, 2016), o legislador infraconstitucional aponta que é o Estado que deve mensurar esses valores e princípios, ignorando outros valores e promovendo a implantação do que é certo dentro de um viés verticalizado do conhecimento científico, único e válido para se manter esse tipo de sociedade.

Há que se falar ainda em uma consequência disso tudo, que é gera uma alienação futura, por conta da imposição de uma visão através da estrutura educacional, pois o “ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva”, gerando assim uma sociedade inteira com os olhos do colonizador, o que gera a ideia de superação e meritocracia.

Esse tipo de projeto, como se observa até agora, serve para que se mantenham a estrutura de colonialidade, já que há uma ideia difundida de que é na educação que as pessoas devem buscar a mudança de *status*. No entanto, se essa educação dita regras do que é ter bons costumes, por exemplo, o colonizador obriga o colonizado a entrar dentro desse jogo para que ele se supere – vença pelo mérito – quando na verdade é uma forma que esse colonizador mantenha sua dominação sobre o seu subalternizado.

Observado isso é que verificamos que a concepção colonial ainda se perfaz dentro dos mais variados pontos da sociedade dos colonizados, pois como explica Reis e Andrade (2018), as marcas geradas pela colonização continuam latentes na realidade dos povos. Isso faz com que se passe a analisar estruturas que ainda caminham como meio de colonização no bojo da sociedade brasileira. Não diferente ocorre com a educação, como explica Legrmanadi e Tavares:

Desde sua gênese, os sistemas educacionais do Brasil têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial, que se acomodaram a ponto de terem suas intenções validadas, ainda que assentadas em ações de feitiço dominador e autoritário, ou seja, legitimadas por modelos políticos e políticas educacionais de influência europeia e norte-americana. (LEGRMANADI; TAVARES, 2019, p. 02)

Assim, o sistema educacional brasileiro tem ido na contramão decolonial, sendo usado como meio para manutenção de uma estrutura de poder no qual se tem a concepção de opressão do Estado sobre o educando e sobre todo o processo que engloba a formação desse sujeito. Como apontam os próprios Legrmanadi e Tavares (2019), o processo educacional tem como finalidades libertar, emancipar e humanizar o educando, o que de fato não acontece devido a estrutura absorvida dos colonizadores. A própria BNCC, por exemplo, já traz um caráter normativo que busca igualar todos os sujeitos dentro de um único propósito educacional de maneira impositiva.

Essa forma impositiva, a seu modo, busca abarcar a pluralidade na educação, com um discurso de equivalência entre o que se ensina nas diferentes regiões brasileiras. Contudo, é preciso compreender que, dentro de um contexto sociocultural, essa pluralidade precisa ser observada e discutida frente às imposições legislativas, buscando garantir a equidade no direito à educação. (GANDRA; DERING, 2019, p. 99)

Tem-se, assim, que a equidade no direito à educação não pode ser tomada como igualdade no que se deve aprender ou não, visto que, essa visão, retoma à noção de



colonialidade dentro do sistema educacional. Se a BNCC possui o viés impositivo, pode-se perceber que: “A força imperativa da BNCC, portanto, torna-a inflexível e, dado os diversos contextos sócio-educacionais existentes no Brasil, impossibilita a promoção de uma educação na qual o aluno realmente desenvolva e aprenda de maneira eficaz.” (GANDRA; DERING, 2019, p. 100).

Na mesma via de acesso da imposição do que se deve aprender estão Projetos de Lei (PL) que nascem com uma visão de salvacionismo do sujeito pelo apagamento de suas subjetividades e identidades. Para tanto, trazemos para a reflexão crítica PL 5.985/2016, que pretende fazer uma alteração significativa dentro da Lei de Diretrizes e Bases. A proposta do referido projeto propõe a seguinte alteração:

Art. 3º. O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passam a vigorar com a seguinte redação:

Art.

36.....

IV – será incluída a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio.” (BRASIL, 2016)

O primeiro ponto de destaque é perceber o caráter de obrigatoriedade da disciplina, dialogando com o próprio propósito da BNCC supracitado. Portanto, ao tornar a “Educação Moral e Cívica” como um componente curricular impositivo, entende-se, também, que moralidade e civismo tem um parâmetro do que é certo ou errado. Nessa concepção, não há dialogicidade e sim dicotomização, uma vez que: “ao falarmos de dialogicidade, presentifica-se a ideia de 'inter', que também cabe ao sujeito, visto que ele está em um incessante processo de 'interformações', isto é, formação pela interação consigo e com os outros, com suas leituras formais e não formais.” (DERING; COSTA, 2020, p. 77). Enquanto dicotomizar a moral de alguém ditando o que se é ou não é, o que se pode ou não, polarizando concepções e excluindo saberes é, não apenas incabível, como um modo de regular identidades e corpos.

A concepção civilizatória advém também da matriz colonial introduzida no seio da sociedade brasileira ainda pelos seus colonizadores, que mediante ao processo de dicotomização se perfaz entre o mais e o menos civilizado. Com isso, o Estado através do processo educativo pretende manter essa estrutura de dominação travestida de ajuda ao educando, como pode ser demonstrado pela concepção de Gómez-Quintero:

Concebemos a colonialidade como um sistema ideológico que, apoiando-se em algumas ciências sociais como a história, a antropologia e a sociologia, justificou a lógica da dominação de alguns povos sobre outros. Dominação que, na maioria das vezes, também foi validada com o auxílio de raciocínios filosóficos e preceitos morais que expunham argumentos altruístas, caritativos ou benéficos para ajudar o outro, primitivo ou atrasado, a superar os diferentes estados de inferioridade em que se encontrava em relação à "Civilização." (GOMÉZ-QUINTERO; FRANCO MARTÍNEZ, 2011, p. 44, tradução nossa)<sup>4</sup>

A introdução da disciplina (e não componente curricular) em questão no currículo nacional de educação demonstra o interesse estatal na manutenção das estruturas de poder, já que atua como colonizador ao buscar manipular o homem, apagando sua subjetividade através da colonialidade estruturada na forma educacional que se apresenta a educação brasileira. Quando falamos que se trata de uma disciplina e não componente curricular, o que reiteramos é a ideia “disciplinadora” e impositiva e não de composição de formação escolar. “Por essa razão, a escola deve ser um espaço-potência, que instigue aos conhecimentos e não apenas reproduza um conhecimento como verdade ou parâmetro” (SILVA; DERING, 2019, p. 62).

Portanto, o PL acaba por dialogar com o preceito civilizatório aos estudantes, isto é, utilizar das estruturas de poder para domar aqueles que julgam necessitados de domar, pois sem isso seriam como selvagens sociais, que mesmo estando no seio social comum, são considerados inferiores por conta da dicotomização que o próprio Estado mantém ao aderir o posto de colonizador.

Há de se levantar, ainda que as noções de moral e civismo estão totalmente ligadas a uma realidade subjetiva do ser, isto é, algo que se constrói a partir de raízes culturais, galgadas em instituições sociais distintas, como família, igreja, etc., e quando tal responsabilidade é colocada sob a tutela do Estado, de vertente hegemônica e neutralizadora de identidades, a subjetividade é bruscamente desconsiderada e o que se tem é a disseminação de ideologias daqueles que se encontram no poder.

Nitidamente, o desprezo pelos conhecimentos populares é retratado dentro das justificativas do referido PL:

---

<sup>4</sup> Concebimos la colonialidad como un sistema ideológico que, apoyándose en algunas ciencias sociales como la historia, la antropología y la sociología, justificó la lógica de la dominación de unos pueblos sobre otros. Dominación que, en la mayoría de los casos, también se validó con la ayuda de razonamientos filosóficos y preceptos morales que exponían argumentos altruístas, caritativos o benéficos para ayudar al otro, primitivo o atrasado, a superar los distintos estados de inferioridad en los que se encontraba respecto a la “Civilización”. (GOMÉZ-QUINTERO; FRANCO MARTÍNEZ, 2011, p. 44)

O presente Projeto de Lei disciplina tão somente os princípios éticos e patrióticos de estabelecer às crianças, jovens e adolescentes o conhecimento básico da nossa história moral política, resgatando todo patriotismo cívico existente no coração dos brasileiros. (BRASIL, 2016)

Tem-se assim, de forma clara, um retrato de colonialidade do saber que se “configura-se por meio da prescrição do conhecimento acadêmico com base ocidentocêntrica e a rejeição do saber popular” (LEGRMANADI; TAVARES, 2019, p. 06). Ao “academizar” ou “pedagogizar” tais subjetividades, nada mais se está fazendo que afastar o ser humano de si, para amoldar nele a forma dos que conduzem a máquina estatal, subalternizando sua identidade e conhecimentos. As consequências disso são apontadas por Fanon (2008, p. 34):

Todo povo colonizado – isto é todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem de noção civilizatória, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva.

A dinâmica para compreensão do estudo na dimensão educacional é a substituição do termo metrópole por Poder Público, que não consegue (e não pretende) ser imparcial ou buscar uma pluridiversidade, haja visto que é conduzido por homens que possuem ideologias dominantes para a sustentação e manutenção do projeto de modernidade/colonialidade. Logo, a educação, nesse viés, é poder de instrumentalização para a formulação de conceitos coletivos, a partir do pensamento de matriz colonial, afastando o cidadão de sua “selva” de subjetividades. Logo, como aponta Freire (1979, p. 39):

Nas sociedades em que a dinâmica estrutural conduz à escravização das consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Porque, pelo duplo mecanismo da assimilação, ou melhor, da introjeção, a pedagogia que se impõe às classes dominadas como “legítima” – como fazendo parte do saber oficial – provoca ao mesmo tempo o reconhecimento por parte das classes dominadas da “ilegitimidade” de sua própria cultura. (FREIRE, 1979, p. 39)

Por assim ser, “pensar em como se pode decolonizar um povo, passa, necessariamente, pela educação dele” (LEGRMANADI; TAVARES, 2019, p. 06), logo há uma necessidade da perspectiva decolonial adentrar ao viés educacional, gerando, conforme Reis e Andrade, (2018) dizem, a problematização de manutenções de condições impostas pelos colonizadores/opressores. Ocorre que: “Em sua alienação, os oprimidos

querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo. Este fenômeno é comum, sobretudo nos oprimidos de classe média, que aspiram igualar-se aos homens ‘eminentes’ da classe superior.” (FREIRE, 1979, p.32).

Assim, ao apagar as íntimas concepções de moralidade e civismo do sujeito, se está desumanizando aquele que figura no polo passivo educacional, como explica Freire (2013, p. 56) ao dizer que “a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização”.

Dessa forma, o que se tem dentro desse PL é a fortificação do afastamento do ser de sua subjetividade, onde a estrutura de um projeto de colonialidade do saber e do ser se voltam à educação como forma de controle, logo, essa estrutura corrobora diretamente para que o Estado seja utilizado como meio dos detentores do poder, para a opressão do sujeitos que, tendo a ideia de libertação, caem na falácia do salvacionismo educacional. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.” (FREIRE, 1979, p. 27-28) e qualquer imposição de definição do que é civilidade é uma forma de subjetivação dos sujeitos.

## **CONSIDERAÇÕES**

Ante ao exposto, percebe-se a real necessidade de uma educação libertária, onde a estrutura não seja utilizada como meio para manutenção de um cenário colonial, onde as ideias de dominação se transvestem de uma perspectiva salvacionista, enquanto nada mais é que um meio de manter toda uma geração aos moldes daqueles que comandam o Estado.

Assim, optar por intervir em algo clamado pela sociedade como meio de libertação para formular um novo caminho para manter o povo sob a tutela do colonizador é a arma que os legisladores encontram, de modo que isso acarreta uma mudança no perfil social, gerando uma alienação de massa, por conta do assemelhar que se busca.

Logo, a introdução dessa disciplina nada mais é que um meio para somar o saudosismo pelo período militar e a ideia de salvacionismo que se detém na mão dos comandantes da massa, para que através da ideia civilizatória colonial de estrutura dentro do que deveria ser caminho para libertação uma nova arma da colonialidade. Insurge-se, assim, a necessidade de uma perspectiva educacional de opção decolonial, onde a

educação seja libertária e não crie cópias para serem facilmente manipuladas pelos que guiam o Leviatã (Estado), isto é, diálogos e criticidades sobre o processo de escolarização e seus componentes enquanto currículo e não uma imposição do que o Estado, poder hegemônico, vê como necessário para “civilizar” e ditar “moralidades” aos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 5.985/2016**. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=DBB04533BD7B42EB5789E5C5E5EB9349.proposicoesWebExterno1?codteor=1481874&filenome=PL+5985/2016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=DBB04533BD7B42EB5789E5C5E5EB9349.proposicoesWebExterno1?codteor=1481874&filenome=PL+5985/2016) Acesso: 10 set 2020.

CAMPOS e QUEIROZ, Camila Craveiro da Costa. **Os estereótipos também envelhecem?: Uma análise descolonial das intersecções entre racismo, sexismo e idadeismo, a partir das vivências de migrantes brasileiras em Portugal**. Orientador: Rosa Cabecinhas e Carla Cerqueira. 2018. 279 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade do Minho, Minho, Portugal, 2018.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Descolonialidade e interculturalidade dos saberes político-jurídicos: uma análise a partir do pensamento descolonial. Direitos Culturais**. Santo Ângelo, v4, n. 6, p. 109-122, jan./jun. 2009.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2021.

DERING, Renato de Oliveira; COSTA, Rosângela do Nascimento. “Paulo Freire e o letramento: reflexões e percepções críticas. In. FILHO, Sinval Martins de Sousa; LIMA, Sirleide de Almeida. **Paulo Freire: perspectivas as ideias freireanas para o ensino-aprendizagem de línguas**. Jundiá: Paco editorial, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GANDRA, Gustavo Henrique; DERING, Renato de Oliveira. “Impactos legais da BNCC nos currículos escolares: reflexões basilares sobre a formação educacional do jovem brasileiro”. In. OLIVEIRA, Albertina Lima; SCHÜTZ, Jenerton Alan;

AMARAL, Marco Antonio Franco; LIMA, Michele Castro (Org.). **Vozes da Educação: pesquisas e escritas contemporâneas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 93-108.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. In. \_\_\_\_\_. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMEZ-QUINTERO, Juan David; FRANCO MARTINEZ, Juan Agustín. La agenda oculta de la igualdad de género en el desarrollo. **Andamios**, México, v. 8, n. 17, p. 37-60, dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632011000300003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632011000300003&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 08 mar 2021.

LEGRMANADI, Aline Belle; TAVARES, Manuel. **Formação de Professores: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória**. Anais do 7º Seminário e Formação Humana: desafios do tempo presente e II Simpósio Educação, Formação e Trabalho. 2019. Disponível em: <http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2019/12/7%C2%BA-Semin%C3%A1rio-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Humana-Desafios-do-Tempo-Presente-propostas-para-uma-pedagogia-decolonial-e-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-emancipat%C3%B3ria.pdf> Acesso: 10 set 2020.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Ediciones del siglo, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcileia Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**. n.202, mar/2018.

SILVA, Eduardo Dias da; DERING, Renato de Oliveira. “A perspectiva de Educação Bancária de Freire e seus impactos na formação do sujeito frente à BNCC”. In: BRAGGIO, Vilmar. (Org.). **DNA Educação III**. 3 ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019, v. , p. 59-71.