COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

DECOLONIALIDADE EM INTERFACES

RENATO DERING
ORGANIZAÇÃO

INSTITUTO DERING

RENATO DERING
ORGANIZAÇÃO

DECOLONIALIDADE EM INTERFACES

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Decolonialidade em interfaces [livro eletrônico] / organização Renato Dering. -- Goiânia, GO : Instituto Dering Educacional, 2023.
-- (Coleção estudos livres)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-981576-0-5

1. Decolonialidade 2. Educação e cultura 3. Linguística 4. Representatividade negra - Brasil I. Dering, Renato. II. Série.

23-181464 CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Decolonialidade : Educação intercultural : Educação 370.115

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

CONSELHO CIENTÍFICO

BRUNO SILVA **SILVESTRE** – SME/Goiânia-GO
EDU DIAS DA **SILVA** – SEE/DF
GERUZA TOMÁS DA **CUNHA** – UEG
HELIANDRO ROSA DE **JESUS** – UFVJM
LUCCA **TARTAGLIA** – SMCT/Raul Soares-MG
PAULIANY CARLA **MARTINS** – Colégio Agostiniano/Goiânia-GO
PEDRO AFONSO **BARTH** – UFU
ROSANGELA DO NASCIMENTO **COSTA** – UEG
SILVANE APARECIDA **GOMES** – SEE/MG
VANESSA SILVA **ANDRADE** – Colégio Lassale/Goiânia-GO

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

A Coleção Estudos Livres tem como objetivo viabilizar publicações acadêmicas organizadas por pesquisadores, contemplando a organização de estudos nas áreas de ciências humanas, sociais, linguagens e artes.

DIREITOS AUTORAIS

Obra protegida pelas leis brasileiras de Direitos Autorais, sendo proibida sua cópia parcial ou integral para quaisquer outros fins para os quais a legislação não permita. O uso para tais fins só é permitido com a expressa autorização de seus autores.

CONTEÚDO DA OBRA

A revisão do material, bem como seu conteúdo é de inteira responsabilidade de seus autores, não sendo o Instituto Dering Educacional responsável intelectual e legal pelas ideias propostas nos textos.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
Editoração e Comercialização
contato@institutodering.com.br
2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7
Renato de Oliveira Dering

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA POR MEIO DE DUAS MÚSICAS DO RACIONAIS MC'S: "CAPÍTULO 4 VERSÍCULOS 3" (1997) E "NEGRO DRAMA" (2002) 9
Matheus Moura Lago
Julia Ferreira Freire
Renato de Oliveira Dering

A REPRESENTATIVIDADE DAS MINORIAS EM X-MEN: O CASO DE BOBBY DRAKE 55
Bruno Barbosa Marques
Renato de Oliveira Dering

EDUCAÇÃO CRÍTICA EM DIREITOS HUMANOS E SUA INTERSECÇÃO COM AS NORMATIVAS DA BNCC: UMA VISÃO DECOLONIAL 87
Gustavo Henrique Gandra
Renato de Oliveira Dering

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E SUA RELAÇÃO COM A OPÇÃO DECOLONIAL NOS MODOS DE PENSAR A EDUCAÇÃO 111
Renato de Oliveira Dering
Mauricio Teixeira Mendes
Vicente Aguimar Parreiras

SOBRE OS AUTORES 131

DECOLONIALIDADE EM INTERFACES

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
2023

COLEÇÃO ESTUDOS LIVRES

APRESENTAÇÃO

O presente e-book reúne textos científicos orientados por mim durante Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Direito e Publicidade e Propaganda, bem como uma discussão sobre educação em que dois pesquisadores do CEFET-MG compartilham comigo reflexões sobre a área da educação.

Os textos que abrem o livro são da área da Comunicação Social. O primeiro trabalho traz uma discussão sobre racismo e representação do negro na sociedade por meio da análise de duas músicas dos Racionais MC's. O segundo capítulo também aborda sobre representatividade, mas traz como análise a questão de gênero para compreender e discutir sobre o personagem Bobby Drake, do X-Men.

Em sequência, temos um estudo sobre a Educação em Direitos Humanos e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, é colocado em discussão os modos de pensar a educação, tendo como enfoque crítico-teórico os estudos de Paulo Freire.

As contribuições deste e-book buscam publicizar estudos e pesquisas na área da colonialidade/decolonialidade, promovendo outras percepções para se pensar e agir em sociedade de modo a buscar visões críticas.

Renato Dering
organizador

Pensar em sociedade é agir coletivamente. Agir coletivamente só é possível para quem tem consciência de seus privilégios.

Capítulo 1

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA POR MEIO DE DUAS MÚSICAS DO RACIONAIS MC'S: "CAPÍTULO 4 VERSÍCULOS 3" (1997) E "NEGRO DRAMA" (2002)

Matheus Moura Lago
Julia Ferreira Freire
Renato de Oliveira Dering

INTRODUÇÃO

O Brasil, ao ser colonizado, perpetuou para si e para os anos que sucederam sua história, várias raízes culturais europeias que tinham como perspectiva a subalternização daquele que é diferente ao ideal proposto. Assim, todos aqueles que destoavam desse ideal eurocêntrico foram marginalizados ao longo da história do Brasil. Alguns, ainda, com o agravante de marcos históricos, como é o caso dos negros.

O fruto desse processo veio por meio da exclusão social, se utilizando da cor da pele para essa diferenciação daqueles que eram iguais e desiguais. Nesse processo, houve a separação, aos poucos, daqueles que habitavam os grandes centros e as regiões periféricas, uma espécie de "gentrificação" que, pelo ideal de "modernidade", alterou a paisagem urbana, marcando os corpos que ali poderiam habitar.

A modernidade trouxe consigo a concepção do que conhecemos como mídia, bem como os meios de comunicação, ferramentas, hoje, essenciais para a busca de informação. Elas, além de informar, também funciona como formadora de opiniões, definindo valores, comportamentos e tendências. Em um âmbito geral, acaba também por definir o que é certo e errado para a sociedade. Observado isso, tem-se que, durante século XX, vários estereótipos foram criados, principalmente em relação às minorias, dada a sociedade brasileira advinda de uma cultura machista e embranquecida. Uma dessas

questões refere-se ao respeito do negro, que, influenciada por raízes escravocratas e, principalmente, por ser feita pela elite branca, utiliza entre tantas ferramentas, a linguagem e a mídia como instrumento de dominação ideológica e manutenção da opinião pública.

Pensando e discutindo sobre essa mudança de paisagem e a ideia de modernidade, é que trazemos para o trabalho os estudos decoloniais, um caminho para compreender como esse cenário acima se constituiu e como ele se mantém por meio desses vértices: linguagem e mídia. Primeiro, é necessário chamar a atenção de que, baseado em preconceitos criados pela sociedade ao longo de sua história, principalmente, influenciados pela mídia, que inferiorizam os povos negros, esse grupo social teve seu corpo e seu conhecimento marcados com vistas à manutenção de uma dada hierarquia (im)posta.

Contudo, ao mesmo tempo em que a linguagem e mídia funcionam como ferramentas de manutenção, conhecer e entender esse processo também é uma forma de criar rasuras nessa modernidade para se poder discutir sobre esses assuntos e tentar mudar esse quadro. Enquanto linguagem, a música é uma expressão artística cultural, composta de ritmos e harmonias que, quando unidos, promovem no sujeito reflexões que partem desde o emocional ao crítico.

Para este estudo, tomamos como objeto o Rap[1] brasileiro. A saber, esse gênero musical, conhecido amplamente no Brasil, parte do movimento hip hop, surgindo em meados dos anos 1970, em Nova Iorque, com influências do *funk*

[1] Rap é um estilo musical derivado do movimento *HipHop*, criado nos Estados Unidos no final dos anos 1960, significa Ritmo e Poesia.

e *soul music*[2]. A princípio, as músicas feitas pelos MC's[3] traziam em suas letras rimas sobre seu descontentamento social, com linhas e frases que denunciavam a violência policial e desigualdade das ruas. Esse gênero chega ao Brasil nos anos de 1980, e, ao adentrar ao país, foi visto pela sociedade, assim como hoje, como "música de favelado", uma vez que, além das próprias letras, as pessoas que frequentavam as discotecas eram negras e da periferia. Esse contexto já mostra esse cenário de preconceitos que envolve a música e o negro nesse recorte temporal.

Já no final da década de 1980, quatro jovens de comunidades da cidade de São Paulo que frequentavam as mesmas festas, e unidos por seu amor a música formam os Racionais MCs, um grupo de Rap que traz em suas letras o protesto contra o racismo e a desigualdade social, preconceitos (im)postos aos negros pela colonialidade, logo, também pela modernidade. O grupo é referência no estilo musical no país e fora, e influenciaram, principalmente, jovens de periferias dos anos de 1990 a pensarem diferente da bolha social que estavam inseridos, incentivando a busca por uma vida melhor de maneira honesta e longe da criminalidade.

Diante disso, o presente estudo buscou analisar, por meio de letras das músicas do Racionais MC's, a representação do negro na sociedade brasileira entre os anos de 1997 e 2002. Para tanto, pretendeu-se discutir sobre o racismo brasileiro dentro da perspectiva estrutural e da colonialidade/modernidade. A partir disso, identificar como o racismo se presentifica na relação cultura, sociedade e mídia e, como corpus de pesquisa, analisar as músicas "Capítulo 4 Versículo 3" (1997) e "Negro Drama" (2002)

[2] *Funk e Soul* são gêneros musicais originados de comunidades afro-americanas dos Estados Unidos, possuem batidas dançantes e animadas.
[3] MC's sigla em inglês que significa Mestre de Cerimônia (Master *of Cerimony*), responsáveis por agitar as festas.

dos Racionais MC's para compreender o racismo e colonialidade nas letras em questão.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como abordagem o método qualitativo, que busca compreender um fenômeno social por diferentes técnicas de análise. Por assim ser, "o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe-se um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador" (NEVES, 1996, p. 1). Em nosso estudo, que traz como corpus de análise duas músicas do Racionais MC's, das quais uma é de 1997 e as outra de 2002, focalizaremos em perceber como elas discutem questões raciais dentro de um contexto brasileiro de preconceito de raça.

Deste modo, para fazer a análise das músicas será utilizado o Paradigma Indiciário Semiótico (PIS), que se centra em perceber e investigar vestígios de discursos enraizados e escondidos por meio de outras questões. Isso ocorre pois: "A língua e suas formas de manifestação representam particularidades que só são percebidas aos olhares mais cautelosos e críticos. A escolha lexical de um determinado termo não ocorre pela simples exclusão de outro, mas pela ciência de que aquele termo, de fato, contempla o que se deseja" (DERING, 2021, p. 39).

Para nosso estudo, portanto, essa metodologia é necessária visto que o foco é identificar como a colonialidade está presente e como as letras das músicas promovem essa denúncia social, isto é, por meio do PIS e a rasura da colonialidade, buscamos perceber como a mensagem contida nas músicas possibilita maior criticidade sobre a questão racial no Brasil.

MÍDIA E DISCURSOS SOCIAIS

A mídia no âmbito da comunicação, em resumo, tem o papel de informar sobre os fatos que ocorrem na sociedade. Sendo assim é fato que ela representa uma forma de poder utilizada pela elite, por influenciar na formação da opinião pública e intermediar relações entre grupos sociais.

Nesse sentido, a relação entre a mídia e o racismo se dá pelo fato de que, por ser um conjunto de ferramentas de transmissão de informação, e sem ela a massa não teria acesso ao conhecimento a assuntos que envolvem questões fora de sua realidade, o que possibilita a mídia a criar preconceitos e estereótipos a respeito do negro, devido à falta de prova social e influência que a mídia tem através de suas produções.

> O conjunto de entidades de "comunicação social" – teria uma função imprescindível nas democracias: informar sobre os acontecimentos, internos e externos, levando às pessoas uma gama de conhecimentos não imediatamente acessíveis, de maneira que, sem este serviço, estas não teriam condição de conhecer outras realidades que não as vivenciadas ou relatadas por pessoas próximas. (FONSECA, 2010, p. 8).

A televisão, jornal, rádio, revista e cinema, são exemplos de meios de comunicação que compõem a mídia. Os grandes meios são privados e controlados pela elite branca, que por possuir o poder de atingir a massa, controla as programações de acordo com seus interesses. A diversidade racial não é visível na mídia, pois as características representadas se assemelham as europeias. O discurso midiático passado através desses programas reconhece de certa forma as consequências causadas na sociedade atual pelo processo de escravidão que o país viveu, porém ainda muito pouco em comparação aos

preconceitos e estereótipos, prova disso é a forma em que o negro é representado em produções audiovisuais.

O racismo e suas práticas não são apresentados de forma explicita na mídia, porém é através da falta de representação e de discussões promovidas pelas grandes emissoras, que por sua influência, deixam o assunto fora do debate público. A imparcialidade é pregada como regra nos meios de comunicação, porém, não faz parte da realidade das empresas, pois os interesses econômicos fazem parte da decisão do conteúdo vinculado, o que faz com que, a mídia esteja cada vez mais ligada na construção de padrões sociais.

A produção de conteúdo para o público negro é feita de forma superficial, e sua representação banalizada. O negro em telenovelas, dos anos 80, por exemplo, traz sempre um personagem subalterno "da malandragem", que usa de sua esperteza e condição social para tirar vantagem de outras pessoas, de uma forma cômica, desculpando o racismo construído, no humor. São mostrados também os personagens em dramaturgias de época que reforçam os valores brancos escravocratas, retratando o negro como escravo à mercê de seu senhor, e em profissões de baixo prestígio social, como empregada doméstica e motoristas. Outro tipo de representação é do negro como incompetente em profissões consideradas nobres, onde a maioria são brancos.

Todas essas representações reforçam o conceito de que o negro é inferior em uma sociedade com valores europeus brancos. O autor Joel Zito Araújo em seu livro "A Negação do Brasil – O Negro na Telenovela Brasileira" apresenta uma análise crítica sobre a representação do negro na teledramaturgia brasileira, em entrevista à revista ComCiência no ano de 2003 disse a seguinte afirmação: "o enfoque racial da televisão brasileira é resultado da incorporação

do mito da democracia racial brasileira, da ideologia do branqueamento e do desejo de euro-norte-americanização de suas elites"(COMCIÊNCIA, 2003).

O mito da democracia racial [4]é um conceito criado pela elite branca e utilizado desde o final do período imperial até o início da república no Brasil, e nega a existência do racismo. Representações como essas corroboram ainda mais para a sustentação dos preconceitos e estereótipos propostos pela mídia, afinal a maioria dos brasileiros não se consideram racistas, e mesmo o mito ser desmentido por pesquisadores, ainda existem aqueles que desejam o branqueamento da sociedade brasileira, mais uma prova disso são as propagandas veiculadas nesses meios, que trabalham peças onde os indivíduos presentes são majoritariamente brancos, onde o negro aparece como coadjuvante e não protagonista. Essa exclusão reforça o discurso de que o negro é minoria em um país assumidamente mestiço.

> Também a tese de um país assumidamente mestiço é negada, ao se observar, apenas nas peças mistas a presença desproporcional do negro em relação à de pessoas não negras. A seleção sígnica edifica e ratifica a falaciosa ideia da existência de uma "minoria racial", grupo esse integrado por negros. (COSTA, 2012, p. 46).

Além da pouca representatividade, o período ditatorial, dos anos 80, foi um tempo sombrio para a população negra, devido a forma em que as manchetes dos jornais apresentavam o assunto para a massa. Apresentavam estatísticas que apontavam o crescimento da população negra e a diminuição da população branca, abordando o assunto como algo prejudicial aos brancos,

[4] A democracia racial é um termo discutido principalmente pelos apontamentos de Gilberto Freyre em Casa-Grande e Senzala (1933), porém devido ao fato deste trabalho ser um pouco mais curto optou-se por não trazer o assunto, no entanto é importante a discussão do tema para desmistificar a existência do mito.

com o objetivo de amedrontar esse grupo, e a partir disso incentivar o controle de natalidade da população negra e parda temendo que esses poderiam tomar o poder na política e ocupar o lugar dos brancos no poder.

Nesse sentido, o Rap no Brasil surge como um movimento de contravenção a forma de representação do negro na mídia, fazendo com que, através da música a periferia tivesse voz para falar aquilo o que todos sabiam que acontecia, principalmente o Estado, mas se recusavam a admitir.

RACISMO INDIVIDUALISTA, INSTITUCIONAL E ESTRUTURAL

O racismo é a ação de discriminar alguém, tratar o outro de forma diferente por questão de raça, cor de pele ou etnia. Segundo o Artigo 1º, do Estatuto da Igualdade Racial de 2010:

> Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada. (REZENDE, 2022.)

A abolição da escravidão no Brasil ocorreu de forma tardia, em comparação a outros países americanos. Apenas no ano de 1888 a Lei Áurea[5] foi assinada, mais de 300 anos após a "invasão" do País, o que mostra a forma em que a sociedade brasileira, na época, foi construída, através da escravidão. O fato se

[5] Lei assinada no ano de 1888 pela Princesa Isabel, declarando a abolição da escravidão no Brasil

deu por pressões europeias, e pelo surgimento dos ideais iluministas [6]e liberais, de que o indivíduo possuía direitos fundamentais, como a liberdade, mas principalmente pelas influências econômicas, através da revolução industrial.

No Brasil, existiam formas de resistências, como os quilombos, lugar para onde os negros fugiam para resistir dos colonizadores, porém, em uma quantidade bem menor em comparação as revoluções sociais promovidas por brancos europeus. Esse fato mostra em como a construção do racismo estrutural surge, onde o branco pode se revoltar contra o sistema, e de certa forma, conseguir o que quer, enquanto o negro é oprimido. Podemos exemplificar melhor falando sobre as manifestações culturais negras que acontecem no Brasil, e que são reprimidas pela sociedade, como as religiosas de matriz africana, bailes *black*[7], ou uma simples passeata que pede por igualdade racial e o fim do racismo.

No Brasil, infelizmente, por mais que o racismo seja discutido, compreender suas bases e seu processo é ainda um tabu para muitos brasileiros, que se escondem por meio do discurso de miscigenação para não perceber que vivem em um país racista e que, em muitos casos, praticam o racismo. Contudo, dados evidenciam uma realidade completamente diferente para esse grupo que desconsidera que esse preconceito existe. Podemos citar, como exemplo, que entre 1501 e 1870, mais de 12,5 milhões de africanos foram raptados, vendidos como escravos e transportados para o continente africano. Desses, 1 em cada 4 que foram enviados para o Brasil, cerca de 4,8 milhões até a segunda metade do século XIX. (REZENDE, 2022).

[6] O Iluminismo surge na Europa, no chamado século das luzes (XVII e XVII), e propunha a ideia de deslegitimar o modelo de Estado predominante na época, seu lema era "Liberdade, Igualdade, Fraternidade".

[7] Bailes musicais realizados por negros na década de 70 e 80 que se inspiravam na luta americana pelos direitos civis.

Nota-se que o racismo no Brasil está enraizado histórica e culturalmente, organizando o como a sociedade funciona e naturalizando certas práticas. Ao fazer isso, estabelece também padrões e instaura os modos de ser de cada um, o que gerou, ao longo dos anos, essa visão distorcida do racismo e criou uma estrutura do racismo no Brasil.

Embora a origem do racismo remonte o início da história do Brasil, sua presença ainda é bem atual e violenta. Ele advém dessa ideia de inferioridade/superioridade entre negros e brancos. Considerando que o Brasil aboliu, oficialmente, a escravização a qual os negros foram submetidos desde o período colonial há mais de 130 anos, as consequências desse período resistem culturalmente, sustentando uma estrutura.

A partir desse ponto, consideramos os estudos de Silvio de Almeida sobre racismo estrutural. O autor aborda como o racismo é algo que estrutura a sociedade, trazendo, em sua tese, que o preconceito advém de fatos históricos e, por assim ser, contextualiza-os para que possamos perceber a fundamentação de tal estrutura. Para Almeida (2019), o colonialismo provou que a liberdade não é algo para todos, mas sim para os povos colonizados por meio da retirada de seus bens materiais e imateriais, logo, suas subjetividades. Assim, nessa perspectiva, temos no contexto das Américas que os povos europeus eram "detentores" de todo o conhecimento e dos ideais revolucionários e, por meio desse parâmetro, eles começaram a classificar os povos não-livres ou não-civilizados como inferiores.

Vale ressaltar que essa classificação nunca teve nenhum embasamento teórico-científico concreto e só serviu de fato para a dominação dos povos que foram colonizados. "[...] Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das

Américas, da África, da Ásia e da Oceania." (ALMEIDA, 2019, p. 20, grifo do autor).

Concordamos com Almeida que: "Ideologicamente, o neocolonialismo assentou-se no discurso da inferioridade racial dos povos colonizados que, segundo seus formuladores, estariam fadados à desorganização política e ao subdesenvolvimento." (ALMEIDA, 2019, p. 21). Logo, a base estrutural racista exige determinadas formulações trazidas pela colonialidade.

O autor aborda o racismo e a discriminação racial diferenciando os termos e trazendo exemplos. Para tanto, ele afirma que o:

> racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, p. 22).

Logo, o preconceito de raça, nesse pressuposto, é uma segregação que diferencia seres humanos por parâmetros sociais e culturais estabelecidos por alguém ou um grupo que se intitula superior ao outro. Por isso que, dentro do que discute Almeida, podemos afirmar que "O racismo está presente nas estruturas que fundam o Brasil, sendo responsável por estabelecer uma hierarquia racial, resultante das desigualdades sociais. (FERNANDES; PINHEIRO; SANTOS, 2021, p. 32). Observado isso, é importante compreender os 3 tipos diferentes de racismo enumerados por Almeida: Racismo Individualista, Racismo Institucional e Racismo Estrutural.

O primeiro deles, trata o racismo como uma patologia, atribuindo a uma irracionalidade a um indivíduo ou grupos isolados. No entanto, sabemos que isso de fato é uma mera desculpa para a prática do racismo. Ressalta ele que:

> [...] O racismo é uma imoralidade e também um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados, disso estamos convictos. Porém, não podemos deixar de apontar o fato de que a concepção individualista, por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos. (ALMEIDA, 2019, p. 23).

O racismo institucional se baseia nas ações aplicadas a um grupo racial e na subordinação deles para manter o controle desse grupo. É um ato de toda a comunidade branca contra a comunidade negra e não somente a um indivíduo específico. Afirma Almeida que:

> a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemonizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2019, p. 27).

Segundo o autor, ainda, "é o racismo institucional que mantém os negros presos em favelas dilapidadas, sujeitas às pressões diárias de exploradores, comerciantes, agiotas e agentes imobiliários discriminatórios." (ALMEIDA, 2019, p. 30). Logo, chegamos ao último ponto que podemos compreender como esse tipo de exclusão e violência acontece:

> Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2019, p. 33)

Logo, corroborando com o autor, é possível entender que: "O racismo é uma estrutura que estabelece uma hierarquia racial, tornando uma raça ou etnia, superior a outro." (FERNANDES; PINHEIRO; SANTOS, 2021, p. 33). Ao se apresentar como uma estrutura, as relações sociais e culturais acabam sendo ancoradas nesse pressuposto excludente.

O racismo pode apresentar tanto em nível individual como em nível institucional e estrutural. O racismo individual é o racismo interpessoal por meio de ofensas ações e/ou atitudes, através de estereótipos e rejeição a uma pessoa que tem uma etnia diferente da sua. O Racismo institucional é qualquer desigualdade baseada na raça em qualquer tipo de organização. Como empresas privadas ou públicas, igrejas ou universidades. Podemos citar como exemplo, é que quando uma organização tem um número menor ou nenhum negro em cargo de gestão é um forte indício de racismo institucional.

Já o racismo estrutural é um pouco mais complexo, vamos citar um pequeno contexto histórico. Durante a escravidão, quando os negros começaram a lutar pelos seus direitos e pelo fim da escravidão, começaram a ser vistos como preguiçosos e assim se iniciou a procura por uma nova mão de obra, então imigrantes europeus foram trazidos para trabalhar nas lavouras, porém esses se revoltaram contra seus senhores, que os tratavam da mesma forma que os escravos negros, e conseguiram, por serem brancos, se libertar. Enquanto os negros, após a abolição da escravidão, foram soltos sem nenhuma assistência, e com isso, ficaram sem estudos, casa, comida e longe da sua terra natal.

O racismo estrutural pode ser visto na sociedade nas pequenas coisas, quando um patrão negro pressupõe que um funcionário negro o roubou, ou que ele não é capaz de atuar em um cargo de liderança, ou prestígio social. Baseando-se nesses fatos é que os Racionais Mc's constroem suas narrativas,

relatando fatos que ocorrem no país desde os tempos coloniais, e descontruindo o pensamento de que o negro é inútil no Brasil.

RACISMO E COLONIALIDADE

Tomando como base que o racismo é estrutural é que optamos por uma análise decolonial. Ao compreender que o racismo faz parte de um construto de dominação, ele integra o que chamamos de colonialidade. Ressalta-se, assim, que:

> 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. (DERING; BARBOSA ,2021, p. 3)

A colonialidade faz parte de um dos elementos de constitui o capitalismo, surgiu na Europa quando os países decidiram explorar novos territórios além do continente, que resultou na descoberta de novas terras, e consequentemente povos, que foram chamados de colonizados. O sentimento de superioridade e desejo dominação, fez com que os povos brancos começassem a impor seus padrões sobre os colonizados e começarem a classificá-los, segundo suas características, principalmente, a cor, e gerou na criação do conceito de raça, e fez com que estereótipos começassem a ser formados a partir disso.

O conceito surge para diferenciar povos, contudo, essa diferenciação trouxe consigo o preceito de marginalização desses sujeitos. Para Camila Craveiro (2018, p. 43), a "[...] raça e classe são categorias que se misturam

no Brasil e que sustentam um racismo sutil e uma discriminação que não é tão velada.". Ainda, segundo a autora, quando se intersecciona essas duas categorias, há uma associação do negro à pobreza. Portanto, ao trazer esse conceito tão estigmatizado, tomamos a perspectiva decolonial para ampliar essa visão, nos apoiando em Quijano (1992) para compreender que ela é uma construção social advinda de diversos processos de subalternização que esses sujeitos sofreram

Por exemplo, povos negros por serem mais fortes fisicamente serviam apernas para o trabalho braçal, e por possuir um crânio mais achatado, eram considerados incapazes de realizar atividades intelectuais, que ficavam por responsabilidade dos brancos, que dominavam a partir da violência física. Conceito que até meados do século XX era aceito pela sociedade.

Portanto, podemos afirmar que a colonialidade é um conceito diferente, mesmo vinculado ao colonialismo

> refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas em outra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 73).

As mudanças de percepção de como os corpos são vistos alterou as relações subjetivas entre os indivíduos, que passaram a ser influenciadas pelo capitalismo, motivado pela exploração de matérias-primas das colônias, que configurou um novo modo de hegemonia eurocentrada. “Esse universo é o que

será depois denominado como a modernidade". (SANTOS; MENESES, 2010, p 73).

Essas relações são diretamente influenciadas pela colonialidade/modernidade, que ao promover a hegemonia europeia, antes o centro capitalista do mundo, e que agora tinha dominado o resto dele, fez com que a criação de estereótipos fosse feita a partir da divisão entre seres superiores (europeus), e inferiores (povos colonizados), e resultou em práticas racistas que até hoje permeiam a sociedade brasileira, criada a partir de preposições europeias sobre os povos americanos, que antes não possuíam uma "identidade" segundo eles, como afirma Mignolo em "Colonialidade: O Lado Mais Escuro da Modernidade". "No entanto, a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã. (MIGNOLO, 2017, p. 4).".

Portanto, é dessa forma que percebemos como a colonialidade/modernidade se faz presente na sociedade brasileira nos dias de hoje, através da divisão dos "elitizados", que detém o controle da sociedade, na economia, da política, de como as tendências são criadas, ditando o "certo e o errado", e dos "favelados" que são controlados pela elite. Esses fatos são evidenciados pelos Racionais em suas letras.

A opção decolonial, portanto, é uma forma de perceber como esses preconceitos foram instaurados em nossa sociedade, marginalizando sujeitos por sua cor de pele. Por isso que "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. (DERING, BARBOSA, 2021 p. 4). Por assim ser, "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, apud DERING; BARBOSA, 2021, p. 5)

A MÚSICA E OS DISCURSOS RACIAIS

A música é uma forma de expressão artística presente desde o início da sociedade, capaz de atingir várias áreas no cérebro humano através de seus sons e melodias. É uma experiência cultural com significado específico para diferentes grupos pois ajuda a manter as tradições, para tribos africanas, por exemplo, a música pode ter um significado especial na realização de rituais, e outro em celebrações.

Além de ser ferramenta para a expressão dos sentimentos e ter significados diferentes, a música também é forma de construção social, por trazer contextos, e retratar (pré)conceitos existentes na sociedade. Através dela é possível dar voz aqueles que não tem, e resistir ao que foi imposto pela colonialidade.

A música é forma de resistência, por meio dela é possível promover o pensamento crítico dos ouvintes, exemplo disso é a forma em que as composições eram feitas durante a ditadura militar para driblar a censura. O Rap influencia os cidadãos periféricos que vivem uma realidade imposta a eles pela modernidade, que excluiu certos grupos como forma da manutenção do poder. Os Mc's têm papel importante nisso, ao passar em suas letras uma realidade que o resto da sociedade se recusa aceitar que existe.

Além disso, é uma forma de combater o racismo, por fazer aquilo que a mídia através dos meios de comunicação não faz: promover o discurso na

sociedade, o Rap faz isso de forma prática através da música e poesia. É importante ressaltar que o discurso não é propagado pelas mídias, mas sim através da juventude negra nas periferias, que depois de terem acesso à cultura criada pelo Hip Hop, passou a se entender como sujeitos ativos e detentores de direitos e voz. Isso trouxe para o ritmo uma relevância política e social gigantesca no cenário brasileiro. (CUNHA, 2020). Esse tipo de resistência e representatividade mostram a forma de como o Rap aborda a perspectiva decolonial em suas letras.

RAP E RACISMO

Quando abordamos o Rap e suas letras, é preciso compreender um pouco de seu movimento histórico e sua inserção social. Surgiu no final na década de 60 na cidade de Nova York, mais especificamente no bairro do Bronx. Faz parte do movimento Hip Hop, em inglês tem o significado de "mexer os quadris", que é composto pela música através do Rap (Ritmo e poesia), da arte com o grafitti, e dança com o break.

O contexto em que a população do subúrbio vivia na época era de violência e criminalidade devido ao período pós-moderno em que os EUA viviam, a mão de obra havia sido substituída pelo maquinário industrial e várias pessoas ficaram desempregadas sendo forçadas a se agruparem nos subúrbios sem nenhuma infraestrutura, não tinham trabalho, saúde e educação.

Mesmo vivendo dessa forma os jovens ainda se reuniam nas ruas do Bronx para festejar e tentar se animar em meio ao caos, surgiram as festas feitas nas esquinas do bairro animadas pelos Dj's, que com seus equipamentos de som limitados começaram a mixar as músicas da época, o *funk e soul* eram os principais estilos ouvidos pela comunidade negra da época, sendo assim

algumas das influências do Rap. Nessas festas aconteciam batalhas de *break* que os jovens competiam entre si por prêmios, dinheiro, roupas e até comida.

> O rap é um movimento que misturo os beats (Batidas) e as letras dos MCs (mestres de cerimônia) e tem suas origens no bairro do Bronx, na década de 60, nos Estados Unidos. Além apenas de manter os bailes animados, os Mc's traziam em suas letras as problemáticas enfrentadas no cotidiano pelos jovens frequentadores dos bailes, conforme apresenta Sousa (2009). (FERNANDES; PINHEIRO; SANTOS, 2021, p. 34)

Os Dj's agitavam as batalhas e as festas com rimas e frases de efeito, e é nesse contexto em que surgem os Mc's (mestres de cerimônia), que tinham o papel de animar o público. Alguns Mc's aproveitavam as batidas e rimavam em cima delas trazendo problemas do cotidiano e críticas a realidade em que viviam, e viram nisso a oportunidade de serem ouvidos através da música, que deu voz a população que não era ouvida. "[...] O rap pouco a pouco foi ganhando espaço dentre os jovens que de alguma forma queriam expor as problemáticas vividas diariamente." (FERNANDES; PINHEIRO; SANTOS, 2021, p. 34).

O Rap chega ao Brasil na década de 80 através dos bailes de *black music* que tocavam MPB, samba, soul e funk, onde os jovens se reuniam para dançar. Nesses bailes se apresentavam artistas renomados como Tim Maia, que já escrevia músicas que continham críticas a situação social que o país vivia, da Ditadura Militar. O movimento começou a tomar força na cidade de São Paulo e os grupos começavam a se reunir fora dos bailes. Na Estação São Bento houve as primeiras movimentações de jovens cansados da desigualdade social e crise econômica que viviam, e atraiam aqueles que se identificavam com a mesma realidade.

> Pouco tempo depois, essas reuniões aconteciam em outros locais e acolhia milhares de pessoas que possuíam identificações com o RAP e sua mensagem que, ao mesmo tempo que denunciava uma realidade ignorada vivida na periferia, exaltava os trabalhadores, crianças, idosos e famílias que vivem nessa periferia e, apesar de tudo, seguem em frente em busca de uma vida melhor. (LIMA, 2019, p. 44-45)

Um dos responsáveis pela propagação dessa mensagem foram os Racionais Mc's, grupo que surgiu a partir das festas que aconteciam na São Bento. Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay, 4 jovens que viviam as condições precárias das periferias de São Paulo e foram influenciados pela cultura Hip Hop que chegou ao Brasil através dos bailes. Uma das principais organizadoras dos bailes era a Zimbabwe Records, que sentiram a necessidade de terem suas próprias atrações. A maioria dos artistas que se apresentavam nos bailes não eram de São Paulo, e então decidiram montar uma coletânea apenas com artistas negros, inspirando-se na gravadora Motown Records, famosa por produzir grandes cantores negros nos anos 70, como Michael Jackson. A coletânea foi chamada Consciência Black e reuniu diversos artistas que cantavam Rap na época, no meio deles Racionais que produziram Pânico na Zona Sul, a música era uma denúncia ao que todos sabiam o que acontecia nas favelas da zona sul de São Paulo porém não tinham coragem de falar por medo da repressão do estado, com uma linguagem que dialogava diretamente com o povo favelado, a música foi um divisor de águas para o grupo, pois diversas pessoas passaram a notar o Racionais, principalmente o gueto.

> O RAP é a única opção para um povo que não tem sua voz ouvida. De periferia para periferia, o gênero funciona como uma válvula de escape em vários sentidos: no sentido de se afastar das drogas, do tráfico, no tocante à falta de oportunidades de emprego, do desrespeito e limites

> impostos por uma sociedade estruturalmente racista. (LIMA, 2019, p. 49)

O Rap é a voz da periferia e transmite uma mensagem real, não massageia o ego dos ouvintes, mas fala da realidade que é vivida diariamente nas favelas, a desigualdade social, falta de condições sanitárias básicas, violência policial, a revolta do negro de não ter os mesmos direitos e a liberdade que os brancos têm, todos esses temas fazem com que o Rap influencie milhares de pessoas a perceberem que o pobre também tem sua vez e podem sim vencer na vida e ser alguém bem-sucedido.

> [...] Portanto, o rap é uma forma de protesto, uma forma de grito, um de pedido de socorro. O rap traz em suas letras protestos contra a desigualdade vivida na periferia, traz a denúncia contra a violência e expõe problemas sociais que são estruturais, como é o caso do racismo e do mito da democracia racial, por exemplo. (FERNANDES; PINHEIRO; SANTOS, 2021, p. 35)

Tem papel fundamental na conscientização da periferia, não só denunciando a falta de direitos básicos, mas também através das histórias contadas nas músicas, que abordam a criminalidade e o tráfico de drogas, e com isso conscientizar os jovens a não seguir por esse caminho, mudar um espaço que é cercado por violência e afastar os indivíduos dele, porém sem que a periferia perca sua essência.

Ajuda na construção e formação de quem está ouvindo, mostrando para os jovens que podem sim seguir fora da formalidade exigida pela sociedade. Os saberes do Rap estão presentes nas letras onde o Mc compartilha sua vivência com aqueles que são iguais a ele, ensinando sobre a vida e aconselhando a partir de suas experiências aqueles que estão ouvindo sua

música, realizando um papel que muitas vezes não é realizado pelo Estado através da educação, sendo assim o Rap é como uma escola para as comunidades marginalizadas.

> Ainda estimula o conhecimento da história do povo negro e seus líderes, que ganham importância dentro da cultura. Incentiva a afirmação de sua identidade negra e consegue atingir um senso crítico para reivindicação por direitos sociais, econômicos, culturais e a luta por melhores condições para sobreviver. É uma possibilidade de se tornarem protagonistas de seus destinos. Os elementos da cultura hip hop como o break, graffiti e o rap podem facilitar o ensino para essa juventude". (GUILHERME, 2008, p. 20).

Os protestos presentes nas canções do Racionais Mc's chocam a elite que sempre impôs o que o negro deveria ser ou fazer, e através desse discurso conscientiza a periferia ter um pensamento decolonial e não aceitar o que lhes foi imposto." [...] Os protestos nas canções do Racionais Mc's são de extrema importância e representatividade, problematizando sempre a relação entre pessoas periféricas e não periféricas [...]" (FERNANDES; PINHEIRO; SANTOS, 2021, p. 35).

ANÁLISE DAS MÚSICAS

As músicas que serão analisadas foram escritas nos anos de 1997 a 2002, dos álbuns "Sobrevivendo no Inferno" (1997) e "Nada como Dia após o Outro Dia" (2002). É importante entender o contexto que o país e o grupo viviam na época.

A década de 1990 marcou um novo começo para os Racionais Mc's, que já haviam lançado algumas músicas e estavam começando a colher os primeiros frutos de seu trabalho, rodaram o Brasil fazendo shows e vivenciando

a cultura da periferia de outros estados, a partir disso uma nova postura do grupo foi formada, mais crítica e política. Em seus shows faziam duras críticas a sociedade branca elitista da época, fortemente influenciada pela mídia através dos meios de comunicação. Os jornais noticiavam o negro como um ser periculoso a sociedade e o cidadão favelado como inútil, servindo apenas para a criminalidade. Os Racionais influenciavam o público a terem um pensamento crítico e resistirem a tudo aquilo que a sociedade impunha aos negros.

Nesse contexto surge o álbum "Sobrevivendo no Inferno", considerado por muitos como "A Bíblia do rap nacional". O disco marca a trajetória dos Racionais Mc's em diversos aspectos como linguagem, estética e mensagem. (LOPES, ROCHA, p.164,2020). A obra contém 12 faixas incluindo "Capítulo 4, Versículo 3", e traz nas letras as perspectivas e a visão de como é a vida de um negro favelado, que sempre é enquadrado pela polícia por sua cor, jeito de falar e se vestir, de alguém que vive a vida do crime e das drogas pois aquilo sempre foi sua única opção, e da fé das pessoas periféricas. Além de criticar o contexto social, político e racial que infelizmente existe até os dias atuais.

"Capítulo 4, Versículo 3", o título da música representa a obra como algo bíblico, reforçando a fé das pessoas da periferia, a música é um ponto alto do disco, por tudo que representa e a forma em que foi escrita e produzida, desde os efeitos sonoros até os *samples*[8] e utilizados. Seu início conta com "Primo Preto", também rapper, que traz a sua perspectiva de jovem negro que tenta sobreviver no inferno falando sobre as estatísticas das condições de negro no Brasil, na época.

[8] *Sample* é um pequeno trecho retirado de outras obras musicais ou gravações, para utilizar em uma nova obra musical

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial
A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras
Nas universidades brasileiras apenas 2% dos alunos são negros
A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo
Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente. (BROWN,1997)

As estatísticas mostram quem é o público-alvo da música, os negros, que são mortos violentamente pela polícia todos os dias e lutam pela sobrevivência. A fala além de impactar quem está ouvindo com os dados apresentados, faz forte crítica ao racismo e promove a reflexão do público, para se unirem e resistirem a fim de que as estatísticas tenham os números reduzidos.

Após a fala de Primo Preto, Mano Brown introduz a mensagem de Capítulo 4, Versículo 3 de forma agressiva como um assalto, ressaltando que essa é única forma dos negros serem ouvidos.

Minha intenção é ruim, esvazia o lugar
Eu tô em cima, eu tô afim, um, dois pra atirar
Eu sou bem pior do que você tá vendo
O preto aqui não tem dó, é 100% veneno
A primeira faz bum, a segunda faz tá
Eu tenho uma missão e não vou parar
Meu estilo é pesado e faz tremer o chão
Minha palavra vale um tiro e eu tenho muita munição
Na queda ou na ascensão, minha atitude vai além
E tenho disposição pro mal e pro bem (BROWN, 1997)

O assalto representado na introdução, não é algo literal de fato, mas utiliza da "violência" como um "assalto de ideias", em que o Rap é a arma para destruir a colonialidade: "minha palavra vale um tiro eu tenho muita munição", é a forma de entrar na mente de quem está ouvindo e metaforicamente "roubar" o idealismo branco construído pela colonialidade, a fim de levar a conscientização a sociedade, falando diretamente de preto para preto.

Talvez eu seja um sádico, ou um anjo
Um mágico, o juiz ou o réu
Um bandido do céu, malandro ou otário
Padre sanguinário, franco atirador se for necessário
Revolucionário, insano ou marginal
Antigo e moderno, imortal
Fronteira do céu com o inferno
Astral imprevisível
Como um ataque cardíaco
No verso violentamente pacífico, verídico
Vim pra sabotar seu raciocínio
Vim pra abalar o seu sistema nervoso e sanguíneo
Pra mim ainda é pouco, Brown cachorro louco
Número 1 dia, terrorista da periferia
Uni-duni-tê, o que eu tenho pra você
Um rap venenoso ou uma rajada de PT
E a profecia se fez como previsto
1997 depois de Cristo
A fúria negra ressuscita outra vez
Racionais Capítulo 4, Versículo 3 (BROWN, 1997)

"Violentamente pacífico, verídico" /" Vim pra sabotar seu raciocínio" / Vim pra abalar seu sistema nervoso e sanguíneo", novamente faz referência ao objetivo principal da música: conscientizar quem está ouvindo através de seus versos violentos. Mano Brown busca chocar o ouvinte, mostrando que a mensagem antirracista pode ser passada de qualquer forma e quando as pessoas menos esperam. Além disso faz referência ao movimento de Martin Luther King e seu famoso discurso "I have a dream" e o renascimento da fúria negra, onde na época houve um grande aumento da união dos negros que lutavam por igualdade nos EUA.

Aleluia, aleluia
Racionais no ar, filha da puta, pá, pá, pá

Faz frio em São Paulo
Pra mim tá sempre bom
Eu tô na rua de bombeta e moletom
Dim, dim, dom, rap é o som
Que emana do Opala marrom
E aí, chama o Guilherme
Chama o Vander
Chama o Dinho e o Gui
Marquinho chama o Éder, vamo aí
Se os outros manos vêm, pela ordem tudo bem
Melhor, quem é quem no bilhar no dominó

Colou dois manos
Um acenou pra mim
De jaco de cetim
De tênis, calça jeans

Ei Brown, sai fora
Nem vai, nem cola
Não vale a pena dar ideia nesse tipo aí
Ontem à noite eu vi na beira do asfalto
Tragando a morte, soprando a vida pro alto
Ó os cara só o pó, pele o osso
No fundo do poço, traz flagrante no bolso

Veja bem, ninguém é mais que ninguém
Veja bem, veja bem, eles são nossos irmãos também
Mas de cocaína e crack
Whisky e conhaque
Os manos morrem rapidinho sem lugar de destaque

Mas quem sou eu pra falar de quem cheira ou quem fuma
Nem dá, nunca te dei porra nenhuma
Você fuma o que vem, entope o nariz
Bebe tudo o que vê, faça o diabo feliz
Você vai terminar tipo o outro mano lá
Que era um preto tipo A
Ninguém entrava numa, mó estilo
De calça Calvin Klein e tênis Puma

Um jeito humilde de ser, no trampo e no rolê
Curtia um funk, jogava uma bola
Buscava a preta dele no portão da escola
Exemplo pra nós, mó moral, mó ibope
Mas começou colar com os branquinhos do shopping (aí já era)
Ih mano outra vida, outro pique
Só mina de elite, balada, vários drink
Puta de butique, toda aquela porra
Sexo sem limite, Sodoma e Gomorra

Faz uns nove anos
Tem uns quinze dias atrás eu vi o mano
Cê tem que ver, pedindo cigarro pros tiozinho no ponto
Dente tudo zoado, bolso sem nenhum conto
O cara cheira mal, as tia sente medo
Muito louco de sei lá o que logo cedo
Agora não oferece mais perigo
Viciado, doente, fudido, inofensivo. (BROWN, 1997)

Nos versos acima, Mano Brown e Ice Blue contam uma história para exemplificar uma situação comum da vida na favela, como em várias outras músicas do grupo. O fato em questão fala a respeito do envolvimento entre jovens que tentam fugir do crime e aqueles que escolhem seguir por esse caminho, afirmando que quem escolhe se envolver na vida fácil que a criminalidade oferece, tem uma vida curta e passa a ser só mais um nas estatísticas, sem lugar de destaque, porém afirmam também que cada um tem suas escolhas.

Relatam o fato de quem escolhe se envolver com os brancos da elite, para viver uma vida de luxúria, se torna como eles. Contam a história de um jovem negro que vivia uma vida normal para a realidade da favela e era um exemplo para os demais, até se envolver com os "branquinho do shopping" e se perder no caminho por querer viver uma realidade diferente da sua de um

modo ilícito, acaba se transformando em mais um negro que se perdeu, e novamente a história passa a se repetir. Fazendo crítica ao consumismo proposto pela elite através das publicidades, que incitam o consumo sem medir os danos que causam a um país pobre. A reflexão é de propor a transformação do pensamento do jovem negro, mostrando que eles podem ser bem-sucedidos, porém não se corrompendo como a elite. A utilização de palavrões, em toda música, reforça o discurso e aproxima ainda mais do ouvinte da periferia, que no dia a dia utiliza uma linguagem informal.

> Um dia um PM negro veio embaçar
> E disse pra eu me pôr no meu lugar
> Eu vejo um mano nessas condições, não dá
> Será assim que eu deveria estar?
> Irmão, o demônio fode tudo ao seu redor
> Pelo rádio, jornal, revista e outdoor
> Te oferece dinheiro, conversa com calma
> Contamina seu caráter, rouba sua alma
> Depois te joga na merda sozinho
> Transforma um preto tipo A num neguinho
> Minha palavra alivia sua dor
> Ilumina minha alma, louvado seja o meu Senhor
> Que não deixa o mano aqui desandar, ah
> E nem sentar o dedo em nenhum pilantra
> Mas que nenhum filha da puta ignore a minha lei
> Racionais Capítulo 4, Versículo 3 (BROWN, 1997)

Já nessa estrofe, a música aborda o racismo estrutural presente na sociedade, que devido aos padrões criados influencia o tratamento até de pessoas da mesma cor, "Um dia um PM negro veio embaçar, e disse pra eu me pôr no meu lugar, eu vejo um mano nessas condições não dá." Relata um fato comum na abordagem policial do dia a dia, é importante ressaltar que a música foi escrita em 1997 e até hoje o racismo cometido por parte da polícia

é o mesmo, exemplo disso é quando um jovem negro morador é perseguido por policiais que o conhecem, sabem onde ele mora, e mesmo assim o perseguem por se sentirem ameaçados por ele ser negro, e a situação não é a mesma com jovens brancos. Racionais evidenciam esse fato criticando a abordagem de um policial negro que provavelmente veio da periferia assim como eles, e criticam o modo de vestir, agir e se portar da mesma forma que um policial branco faria, isso ocorre, novamente, devido aos padrões brancos criados e impostos pela sociedade.

Criticam também a mídia e os meios de comunicação que produzem propagandas que dão uma falsa sensação de vida confortável, em um mundo onde o que é retratado na mídia preenche o vazio das mentes alheias. Em 1997, os Racionais não contavam com a internet como meio de distribuir seus discos, eram vendidos LP's e, também, discos pirateados em comércios ambulantes. Esse meio de distribuição foi essencial para a mensagem se espalhar no país, pois no mesmo lugar em que as pessoas consumiam aquilo que era anunciado nas propagandas, que prometiam uma vida de luxo, se vendiam também os discos. Dessa forma, "violentamente pacifica" propunha quebrar os paradigmas criados, e promover a reflexão de que uma vida de consumismo não leva ninguém a lugar nenhum, e só prejudica a vida financeira das pessoas carentes que alimentam o capitalismo comprando coisas "uteis" segundo as propagandas dizem ser necessárias, transformando um "Preto tipo A" em mais um "neguinho", um negro comum como os outros, essa fala especificamente mostra como os negros são vistos, e como os Racionais os propõem a ser: diferentes de como a sociedade impõe.

Aleluia, aleluia
Racionais no ar filha da puta, pá, pá, pá

Quatro minutos se passaram e ninguém viu
O monstro que nasceu em algum lugar do Brasil
Talvez o mano que trampa de baixo do carro sujo de óleo
Que enquadra o carro forte na febre com sangue nos olhos
O mano que entrega envelope o dia inteiro no Sol
Ou o que vende chocolate de farol em farol
Talvez o cara que defende o pobre no tribunal
Ou que procura vida nova na condicional
Alguém num quarto de madeira lendo à luz de vela
Ouvindo um rádio velho no fundo de uma cela
Ou da família real de negro como eu sou
Um príncipe guerreiro que defende o gol

E eu não mudo, mas eu não me iludo
Os mano cu de burro têm, eu sei de tudo
Em troca de dinheiro e um cargo bom
Tem mano que rebola e usa até batom
Vários patrícios falam merda pra todo mundo rir
Ha ha, pra ver branquinho aplaudir
É, na sua área tem fulano até pior
Cada um, cada um, você se sente só
Tem mano que te aponta uma pistola e fala sério
Explode sua cara por um toca-fita velho
Click pláu, pláu, pláu e acabou
Sem dó e sem dor, foda-se sua cor
Limpa o sangue com a camisa e manda se foder
Você sabe por quê? Pra onde vai? Pra quê?
Vai de bar em bar, esquina em esquina
Pegar 50 conto, trocar por cocaína (BROWN, 1997)

Nessa estrofe, reforçam novamente o que foi dito nos anteriores, mostrando que a sociedade se esquece dos negros. A todo instante nascem pessoas, porém uma criança negra não é vista da mesma forma que uma branca, é vista como uma vítima da sociedade, os únicos que podem entender a realidade dos negros são aqueles que vivem ela, ou que estão propostos a entender como funciona. E para terem o mínimo de visibilidade os negros são obrigados a passar por situações ridículas ou até mesmo humilhantes, como

se prostituir, ou serem "palhaços" para agradar a elite branca e ser aplaudida por eles, podemos exemplificar as representações televisas do negro na época. Porém, ao mesmo tempo que esse pode ser um caminho para viver, a vida do crime também vira uma saída, onde quem escolhe se envolver na criminalidade, acaba nessa vida e consequentemente vira mais uma vítima das drogas.

Enfim, o filme acabou pra você
A bala não é de festim, aqui não tem dublê
Para os manos da Baixada Fluminense à Ceilândia
Eu sei, as ruas não são como a Disneylândia
De Guaianazes ao extremo sul de Santo Amaro
Ser um preto tipo A custa caro
É foda, foda é assistir a propaganda e ver
Não dá pra ter aquilo pra você
Playboy forgado de brinco: Cu, trouxa
Roubado dentro do carro na avenida Rebouças
Correntinha das moça
As madame de bolsa
Dinheiro, não tive pai não sou herdeiro
Se eu fosse aquele cara que se humilha no sinal
Por menos de um real
Minha chance era pouca
Mas se eu fosse aquele moleque de touca
Que engatilha e enfia o cano dentro da sua boca
De quebrada sem roupa, você e sua mina
Um, dois, nem me viu, já sumi na neblina
Mas não, permaneço vivo
Não sigo a mística
Vinte e sete anos contrariando a estatística
Seu comercial de TV não me engana
Eu não preciso de status nem fama
Seu carro e sua grana já não me seduz
E nem a sua puta de olhos azuis
Eu sou apenas um rapaz latino-americano
Apoiado por mais de 50 mil manos
Efeito colateral que o seu sistema fez
Racionais Capítulo 4, Versículo 3 (BROWN, 1997)

No final da música, as ideias são novamente reafirmadas de forma diferente, indicando quem é o verdadeiro inimigo, e sobre qual classe os negros devem se unir. A mensagem em Capitulo 4, Versículo 3 fica clara nesse momento, ao identificar a problematização que a modernidade traz através das propagandas, que criam padrões, e incentivam a cultura do consumo, os Racionais através da música desconstroem o que foi imposto pela modernidade, e chamam seus semelhantes, os jovens negros, a se posicionarem e não aceitarem essa realidade, mesmo quando tudo indica para que eles sejam assim, a criminalidade não é o caminho a ser seguido por esses jovens, e assim eles seguem firmes em sua missão de transformar a sociedade através da música, e o efeito colateral para aquilo que foi imposto pela sociedade, são as letras agressivas e os versos violentamente pacíficos.

Cinco anos após o lançamento de "Sobrevivendo no Inferno", em julho de 2002 os Racionais lançam seu novo álbum "Nada como um Dia após o Outro Dia", dividido em duas partes. Depois de colherem os frutos do sucesso álbum de 1997, veio também o aumento do poder aquisitivo e elevação da condição social dos integrantes do grupo, tal mudança causou uma nova relação do grupo com a periferia de maneira geral, pois entraram em hiato e voltaram seus esforços apenas para vivenciar novamente a vida na periferia, e isso gerou novas percepções do grupo sobre a favela, e esse é o foco da mensagem do novo álbum, que enfatiza as vivências que ocorreram após a fama, e trazendo também os temas recorrentes de suas músicas, mostrando que mesmo depois de conseguirem se estabilizar, a vida favela continua a mesma.

Nada como um Dia após o Outro Dia, apresenta 21 músicas, divididas em dois discos. Iremos analisar "Negro Drama" do disco 1, que apresenta o cotidiano violento das favelas da cidade de São Paulo, relativizando o período

escravocrata que o mundo viveu trazendo reflexões sobre a vida que o negro leva, e o fardo que quem é negro tem que carregar devido aos padrões impostos pela sociedade.

Negro drama
Entre o sucesso e a lama
Dinheiro, problemas
Inveja, luxo, fama

Negro drama
Cabelo crespo
E a pele escura
A ferida a chaga
À procura da cura

Negro drama
Tenta ver
E não vê nada
A não ser uma estrela
Longe meio ofuscada

Sente o drama
O preço, a cobrança
No amor, no ódio
A insana vingança

Negro drama
Eu sei quem trama
E quem tá comigo
O trauma que eu carrego
Pra não ser mais um preto fudido

O drama da cadeia e favela
Tumulo, sangue
Sirene, choros e velas

Passageiro do Brasil
São Paulo
Agonia que sobrevivem
Em meio às honras e covardias
Periferias, vielas e cortiços. (ROCK; BROWN, 2002)

A primeira parte da música evidencia a realidade vivida pelo negro no Brasil, que tem o drama de viver entre o sucesso e a lama, utilizam "negro" antes de "drama" para trazer um sentido negativo, mostrando a forma em que a sociedade enxerga o negro, e também relata a forma que o negro vê o mundo, tentando enxergar um futuro melhor no horizonte, porém enxerga apenas um futuro escuro e malicioso, como a noite, além de mostrar a cobrança que existe em ser negro no Brasil, onde não existem incentivos e a vida do crime é uma saída, e a tentativa do autor, Edi Rock, em não ser mais um em meio a tantos.

O crime é evidenciado na maioria das músicas dos Racionais, pois essa é a realidade da favela, e muitos escolhem seguir esse caminho por pensarem que não existe mais opção, devido à falta de incentivo e esquecimento do governo, e por isso os moradores de zonas periféricas se acostumam a viver em meio a violência policial, que traz sangue e morte, e leva a vida de vários jovens, não só os que escolhem a vida do crime, mas também, infelizmente, muitos inocentes.

Você deve tá pensando
O que você tem a ver com isso?
Desde o início
Por ouro e prata
Olha quem morre
Então veja você quem mata
Recebe o mérito, a farda
Que pratica o mal

Me ver, pobre, preso ou morto
Já é cultural
Histórias, registros
Escritos
Não é conto
Nem fábula
Lenda ou mito
Não foi sempre dito
Que preto não tem vez?
Então, olha o castelo e não
Foi você quem fez, cuzão (ROCK; BROWN, 2002).

Edi Rock chama a atenção de quem está ouvindo através da frase "Você deve estar pensando o que você tem a ver com isso", que não é endereçada aos negros, para aqueles que vivem o Negro Drama, e sim a sociedade ao todo que muitas vezes não enxerga o que está acontecendo, e prefere pensar que não tem responsabilidade sobre a situação, o rapper expõe que tem consciência que não fala somente aos seus semelhantes.

Além disso, faz alusão ao processo histórico e cultural que o país teve, citando a colonização em que, por meio do processo de escravidão, causou a morte de negros e indígenas, justificada pela vontade de adquirir mais capital, especificamente ouro e prata, e a exploração da mão de obra durante os ciclos de cana de açúcar e café. A violência evidenciada assume um caráter diferente, citando a brutalidade policial afirmando que enquanto os negros morrem a polícia é incentivada, através de gratificações, pelo Estado que é conivente em aceitar a violência para reprimir a população pobre.

Eu sou irmão dos meus truta de batalha
Eu era a carne, agora sou a própria navalha
Tin-tin, um brinde pra mim
Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias
O dinheiro tira um homem da miséria
Mas não pode arrancar de dentro dele a favela

São poucos que entram em campo pra vencer
A alma guarda o que a mente tenta esquecer
Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mó cota
Quem teve lado a lado e quem só ficou na bota
Entre as frases, fases e várias etapas
Do quem é quem, dos mano e das mina fraca (ROCK; BROWN, 2002)

O eu-lírico evidencia sua própria história, ao reconhecer que é um exemplo de vitória, que antes vivia uma vida de miséria, porém a favela ainda está com ele. Isso mostra a forma em que os Racionais conseguem dialogar diretamente com seu público pois possuem propriedade para falar sobre o assunto.

Negro drama de estilo
Pra ser e se for, tem que ser, se temer é milho
Entre o gatilho e a tempestade
Sempre a provar que sou homem e não um covarde
Que Deus me guarde pois eu sei que ele não é neutro
Vigia os rico, mas ama os que vem do gueto
Eu visto preto por dentro e por fora
Guerreiro, poeta, entre o tempo e a memória
Ora, nessa história vejo dólar e vários quilates
Falo pro mano que não morra e também não mate
O tic-tac não espera, veja o ponteiro
Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro
Pesadelo é um elogio
Pra quem vive na guerra, a paz nunca existiu
Num clima quente, a minha gente sua frio
Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil
Um fuzil (ROCK; BROWN, 2002)

Mais uma vez evidenciam a forma em que a sociedade enxerga o negro, que precisa sempre provar sua utilidade. Para os moradores de favela muitas vezes só existe um caminho, e se baseiam na fé cristã para se manterem firmes, pois Deus olha para todos da mesma forma, seja negro ou branco e rico. Em seus últimos veros Edi Rock faz um apelo a todos que são de periferia iguais a

ele, para que não matem e fiquem longe do crime, porém esse "pesadelo" não é algo criado pela mente humana, mas sim a realidade do gueto, que desde criança já convivem em meio a tantas atrocidades, sem saúde, lazer e educação, trocam um lápis e caderno por um fuzil.

A segunda parte da música é cantada por Mano Brown, que traz em seus versos algumas palavras que evidenciam o que é o "Negro Drama".

Crime, futebol, música, carai
Eu também não consegui fugir disso aí
Eu sou mais um
Forrest Gump é mato
Eu prefiro contar uma história real
Vou contar a minha (ROCK; BROWN, 2002)

Mano Brown se coloca como protagonista na história, ao relatar as opções que lhe foram oferecidas na vida, que também são as de um jovem negro no Brasil, podem se tornar criminosos, tentar a sorte como jogadores de futebol, ou se aventurar no mundo da música e conseguir fazer sucesso, assim como os Racionais fizeram.

Essas únicas opções são a prova de como o capitalismo, através da modernidade, influencia na forma de vida do cidadão negro, não são oferecidas oportunidades para o morador de periferia que são obrigados a ter um padrão de pensamento, e sonhar com uma vida que podem acabar não conseguindo alcançar.

Daria um filme
Uma negra e uma criança nos braços
Solitária na floresta de concreto e aço
Veja, olha outra vez o rosto na multidão
A multidão é um monstro, sem rosto e coração
Ei, São Paulo, terra de arranha-céu
A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel
Família brasileira, dois contra o mundo
Mãe solteira de um promissor vagabundo

Luz, câmera e ação, gravando a cena vai
Um bastardo, mais um filho pardo, sem pai (ROCK; BROWN, 2002)

Os versos relatam uma cena comum que ocorre no Brasil até os dias atuais, o abandono paternal. O abandono paterno é algo histórico construído na sociedade brasileira desde a miscigenação entre indígenas, africanos e portugueses, onde os europeus abusavam sexualmente das mulheres que muitas vezes engravidavam e tinham que criar seus filhos sozinhas. Algo que também é reforçado pelas crenças machistas da sociedade, de que as mulheres já nascem preparadas para serem mães, e os homens são a "mão de obra", e devem apenas trabalhar e pagar as contas, e que isso dá o direito a eles de fazer o que quiserem, incluindo ter parceiras sexuais fora do casamento, em uma sociedade que se diz conservadora, onde muitos enaltecem os valores da família tradicional.

Além disso, o abandono paterno influencia em questões psicológicas na criança, pois o convívio familiar é essencial para a formação da personalidade da criança, e a falta do amor, afeto, orientação e cuidado podem trazer consequências graves e, em alguns casos irreversíveis.

Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é
Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé
Cê disse que era bom e as favela ouviu
Lá também tem whisky, Red Bull, tênis Nike e fuzil
Admito, seus carro é bonito
É, eu não sei fazer
Internet, videocassete, os carro loco
Atrasado, eu tô um pouco sim
Tô, eu acho
Só que tem que, seu jogo é sujo e eu não me encaixo
Eu sou problema de montão, de Carnaval a Carnaval
Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal (ROCK; BROWN, 2002)

Novamente utilizam citam a colonialidade brasileira, e como a herança colonial criou padrões para os negros, que foram ensinados a sonhar com uma vida de luxuria e bens, e serem violentos, fornecendo armas para a favela. Além disso traz uma postura disruptiva de não aceitar o que é imposto pelo "senhor de engenho", que possui um jogo sujo, e utiliza de todo seu poder e influência para manter o controle da favela, através do incentivo a violência policial, e deixando a periferia desamparada sem nenhum tipo de auxílio.

Problema com escola, eu tenho mil, mil fita
Inacreditável, mas seu filho me imita
No meio de vocês ele é o mais esperto
Ginga e fala gíria; gíria não, dialeto
Esse não é mais seu, ó, subiu
Entrei pelo seu rádio, tomei, cê nem viu
Nóis é isso ou aquilo, o quê? Cê não dizia?
Seu filho quer ser preto, há, que ironia
Cola o pôster do 2Pac aí, que tal? Que cê diz?
Sente o negro drama, vai tenta ser feliz
Ei bacana, quem te fez tão bom assim?
O que cê deu, o que cê faz, o que cê fez por mim?
Eu recebi seu tic, quer dizer kit
De esgoto a céu aberto e parede madeirite
De vergonha eu não morri, to firmão, eis-me aqui
Você, não, cê não passa quando o mar vermelho abrir
Eu sou o mano, homem duro, do gueto, Brown, Obá
Aquele louco que não pode errar
Aquele que você odeia amar nesse instante
Pele parda e ouço funk
E de onde vem os diamantes? Da lama
Valeu mãe, negro drama
Drama, drama, drama (ROCK; BROWN, 2002)

O verso faz alusão a um fato que ocorreu após o lançamento do disco "Sobrevivendo no Inferno", Mano Brown afirma no documentário da Netflix Racionais: Das Ruas de São Paulo Pro Mundo: "O disco que mais afastou a gente da favela foi o Sobrevivendo no Inferno, o povo da faculdade que amou

aquilo lá". Por ser um álbum com letras violentas e agressivas, acabou caindo no imaginário coletivo e de certa forma agradando os estudantes brancos da elite que queriam ser "descolados", em outras palavras, se tornou algo popular, o que não era o objetivo dos Racionais, que queriam conscientizar a favela e motivarem a ter um pensamento crítico sobre a situação que viviam.

Além disso ao afirmar que possuem problemas com a escola, se referem diretamente a falta de educação, que o Estado falha em disponibilizar a favela, ou seja, mesmo não tendo educação conseguem passar uma mensagem capaz de atingir não só os negros, mas também a elite, que é racista. É dessa forma que os Racionais conseguem desconstruir os padrões coloniais, da música, entrando pelo rádio e metaforicamente "tomando", "roubando" qualquer tipo de pensamento racista existente na elite, que discrimina os negros, mas se apropriam deles, utilizando dos símbolos da cultura afro, como o poster do rapper americano 2 Pac, as músicas do grupo, as roupas, forma de andar. Discriminam os negros, porém tentam como eles.

O Estado é gerido pela elite, que não possui responsabilidade social e não auxilia a periferia com necessidades básicas, como a falta de saneamento básico e moradia. "Negro Drama" evidencia isso ao final da parte cantada da música, onde Mano Brown reforça o fato de que o negro não pode errar a nenhum instante, e se coloca como exemplo de um favelado que conseguiu vencer na vida e saiu da lama para se tornar uma estrela da música.

> Aê, na época dos barracos de pau lá na Pedreira, onde cês tavam?
> Que que cês deram por mim? Que que cês fizeram por mim?
> Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho
> Agora tá de olho no carro que eu dirijo
> Demorou, eu quero é mais, eu quero até sua alma
> Aí, o rap fez eu ser o que sou
> Ice Blue, Edi Rock e KL Jay e toda a família
> E toda geração que faz o rap

A geração que revolucionou, a geração que vai revolucionar
Anos 90, Século 21, é desse jeito
Aê, você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você, morou irmão?
Cê tá dirigindo um carro
O mundo todo tá de olho em você, morou?
Sabe por quê? Pela sua origem, morou irmão?
É desse jeito que você vive, é o negro drama
Eu não li, eu não assisti
Eu vivo o negro drama, eu sou o negro drama
Eu sou o fruto do negro drama
Aí Dona Ana, sem palavras, a senhora é uma rainha, rainha
Mas aê, se tiver que voltar pra favela
Eu vou voltar de cabeça erguida
Porque assim é que é
Renascendo das cinzas
Firme e forte, guerreiro de fé
Vagabundo nato! (ROCK; BROWN, 2002)

Ao fim da música, Mano Brown discursa sobre ser um negro bem-sucedido no Brasil, revelando todo seu desgosto a elite e ao Estado que reprimia os Racionais, através de abordagens policiais violentas por dirigir um carro bom, e restrições a shows que ocorriam devido a mensagem das músicas não agradar a elite, e afirma que mesmo com as repressões, o Rap vai continuar, e a mensagem vai continuar sendo falada e passada para a periferia.

A mensagem transmitida nessa parte é direcionada totalmente a elite, que fecha os olhos para o povo pobre, e só percebem que eles existem quando estão em uma situação melhor, é uma crítica não só ao preconceito contra os pobres Brasil, mas sim ao racismo além da classe social, preconceito ao negro em si. Logo, mostra que os valores propostos pela colonialidade só podem ser combatidos por meio do entendimento de como ela funciona e não aceitando isso. Mostrar e possibilitar outras visões e críticas é agir de forma decolonial.

CONSIDERAÇÕES

Com o intuito de analisar a forma que o negro é visto pela sociedade apresentamos a perspectiva de quem vive(u) e relatou de forma real e concreta o que aconteceu nela, os Racionais MC's, analisando o período de construção histórico/social brasileira desde os tempos de colônia, citando exemplos, e trazendo a perspectiva de representações midiáticas, e observando como o processo do racismo trazido pela colonialidade foi feito.

Num primeiro momento pudemos analisar as representações do negro construídas pela mídia, que se baseou em padrões europeus brancos para relatarem a forma que o negro é visto pela sociedade, pudemos observar e relacionar, exemplificando as representações televisas, principalmente gêneros de drama e humor, que fantasiam e romantizam o negro, o inferiorizando e afirmando que precisam do branco para se sustentar. Além da análise dos jornais de época, que criminalizam e ridicularizam o ser negro.

Por meio dessas observações pudemos perceber a forma que o racismo foi trazido a sociedade através da colonialidade/modernidade, traga pelos europeus, que quando passou a se considerar superior aos povos colonizados, provocou a criação de estereótipos sobre os povos, conceitos que permeiam a nossa sociedade até os dias atuais, por promover a criação de padrões possibilitam que a colonialidade seja instrumento de dominação, que definem a forma em que se deve viver, vestir etc.

Nesse sentido, apontamos que o racismo é uma construção da colonialidade, pois ele permeia a sociedade de forma estrutural desde as questões mais básicas, como a forma que a sociedade enxerga o negro no dia a dia, na rua, no trabalho, nas escolas, e o fato do preconceito se fazer presente nessas questões diárias. Através disso pudemos compreender e abordar, de

fato, como podemos desconstruir o racismo estrutural: através da cultura do Hip-hop, que propõe a ruptura das amarras impostas a favela pela decolonialidade.

Foi por meio do entendimento do contexto em que a cultura Hip Hop surgiu que percebemos os fatores que levaram os Racionais MC's a se tornarem um sucesso no meio da periferia. O capitalismo ensina a favela a não ter pretensões na vida, não ensina e nem motiva o jovem a seguir uma vida melhor, a estudar, ter um trabalho bom, porém é isso que mostram através das publicidades e das representações midiáticas, que não apresentam o negro como alguém capaz, não motiva os jovens negros a acreditarem em um futuro.

Pelas letras dos Racionais, percebemos que mesmo após 134 anos da abolição da escravidão, que propôs o rompimento da dominação dos brancos sobre os negros, a sociedade ainda possui resquícios no dia a dia, com práticas racistas, negação de fatos ocorridos, a violência policial presente nas favelas, que mesmo de forma relatada pela mídia, os causadores dela continuam impunes e a solta, enquanto os índices de morte de pessoas negras continuam a subir.

As heranças da colonialidade são vistas de forma sistêmica até hoje. As músicas analisadas são do final da década de 1990 e início do ano 2000, e ainda sim os cidadãos negros de periferia se veem desamparados pelo Estado, comandado por políticos que abrem seus olhos para lá de 4 em 4 anos. É fato que os Racionais possuem em suas letras resquícios de uma abordagem decolonial, pois conscientizam a periferia a seguir em frente em um mundo cheio de tragédias e dor.

O grupo influenciou milhares de jovens a seguir um caminho melhor, seja através da música, ou motivando a periferia a conhecer mais sobre o que o Estado propõe para os pobres e qual a forma de se libertar dessa realidade,

não abandonando seus irmãos, mas trazendo-os consigo para que as perspectivas impostas pela elite aos negros sejam destruídas de vez, mesmo que isso aconteça em um futuro distante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. Editora Jandaíra, São Paulo, 2019.
BROWN, Mano. Capítulo 4, Versículo 3. Racionais MC's. 1997. Letras. Disponível em: https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/66643/ Acesso: 05 dez. 2022.
CAMPOS, Camila Craveiro da Costa. Os estereótipos também envelhecem?: Uma análise descolonial das intersecções entre racismo, sexismo e idadismo, 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.
CUNHA, Matheus. Antirracismo no rap brasileiro, 2020. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2020/Antirracismo-no-rap-brasileiro, Acesso: 09 de nov. de 2022
DERING, Renato de Oliveira. A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. (Tese de Doutorado em Letras e Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2021. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11287?mode=full Acesso: 01 dez. 2022.
DERING Renato, BARBOSA João Victor. Diálogo entre (de)colonialidade, Paulo Freire e direito no projeto de lei 5.985/2016. Revista Anthesis. Edição especial, 2021.
MC. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: https://www.dicio.com.br/risco/. Acesso: 30 nov. 2022
DA ROCHA, Guilherme Lucio. Explicando em detalhes: o que é Sample? Kondzilla, 22/05/2018. Disponível em: https://kondzilla.com/explicando-em-detalhes-o-que-e-sample/. Acesso: 14 out. 2022
FERNANDES Douglas, PINHEIRO Cláudia, SANTOS Francisca. O mito dos democracia racial e as discussões no presente: uma análise a partir da música "A vida é desafio Racionais Mc's". Revista Projeção e Docência, 2021.

FIALHO, Vania Malagutti. HIP HOP: conceito e história. s.d. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Fialho-Hip_Hop-conceito_e_historia.pdf Acesso: 07 nov. 2022.
GUILHERME, João. Rap: A formação da juventude de periferia através das letras. (Monografia do TCC de Comunicação Social - Jornalismo) – Centro Universitário de Brasília UNICEUB, Brasília, 2008.
GUIMARAES, Bianca. Discriminação racial: origem e consequências do preconceito. Unitau, 2021. Disponível em: https://unitau.br/noticias/detalhes/4870/discriminacao-racial-origem-e-consequencias-do-preconceito#:~:text=Segundo%20o%20Artigo%201%C2%BA%20do,ou%20origem%20nacional%20ou%20%C3%A9tnica Acesso: 17 out. 2022
LIMA, Luisa Nunes Mendonça. Soul do Hiphop: A chegada do Rap no Brasil. Revista Convergência Crítica. Dossiê: Estudos sobre o RAP nº 15,2019.
MIGNOLO. Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade.2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5540723/mod_resource/content/1/MIGNOLO%2C%20Walter.%20COLONIALIDADE%2C%20O%20lado%20mais%20escuro%20da%20modernidade.pdf Acesso: 27 maio 2022
MC's, Racionais: Negro Drama: Nada Como um Dia Após o Outro Dia, Vol. 1 & 2, São Paulo, 2002. Disponível em: https://youtu.be/o50J2xg8-sU , Acesso: 05 dez. 2022
QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. Revista Perú Indígena, Perú, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisa em Administração. São Paulo, v.1, n.3, 2 sem. 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf Acesso: 27 mai. 2022
RACIONAIS: Das Ruas de São Paulo Pro Mundo. Direção: Juliana Vicente. Produção: Preta Portê Filmes. Brasil: Netflix, 2022. Acesso: 20 nov. 2022
REZENDE, Milka de Oliveira. Racismo no Brasil. Mundo Educação. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/racismo-no-brasil.htm Acesso: 14 out. 2022
ROCHA, Bruno de Carvalho, LOPES Marcio Cappeli Aló. No princípio era o Rap: a construção do mito em Racionais MC's. 2020. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ER/article/view/10827 Acesso: 29 nov. 2022

ROCK, Edy; BROWN, Mano. Negro Drama. Racionais MC's. 2002. Letras. Disponível em: https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/63398/ Acesso: 05 dez. 2022.
SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo, 2010. Disponível em: https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf. Acesso: 30 nov. 2022.

Capítulo 2

A REPRESENTATIVIDADE DAS MINORIAS EM X-MEN: O CASO DE BOBBY DRAKE

Bruno Barbosa Marques
Renato de Oliveira Dering

INTRODUÇÃO

A sociedade perpassou, ao longo da história, por questões sociais delicadas que, de alguma forma, afetaram determinados grupos da sociedade negativamente. Esses males decorrem da maneira como se formaram os povos do mundo, essa conquista de novas terras proliferou aquilo que era a realidade dos colonizadores, transformando inúmeras culturas. O resultado dessas transformações eclodiu em conflitos socioculturais, como a discriminação por gênero, orientação sexual, cor da pele e outros que perduram até hoje.

Deste modo, observa-se a crescente e necessária discussão sob o viés humanitário, que vem expondo comportamentos sociais degradantes que envolvem a exclusão e segregação social, por meio de diversos tipos de discriminação que permeiam certos grupos dentro da sociedade. Para tanto, toma-se como objeto de estudo as Histórias em Quadrinhos (HQ's).

Essa análise, por assim ser, propõe discutir tal acepção dentro do universo da arte se utilizando de referências dentro das HQ's por meio da perspectiva decolonial. Logo, pretende-se, também, explanar sobre as razões dessa segregação e como isso se constitui como um problema social.

Para melhor compreensão e análise deste estudo, a História em Quadrinhos escolhida é X-Men, mais especificamente a edição "*All New X-Men #40*" onde será feita a análise do personagem Bobby Drake (Homem de Gelo). A escolha do grupo de heróis é devido à forma como as personagens são

inseridas na narrativa e como os discursos que a envolvem promovem a exclusão de determinados sujeitos devido a questões diversas.

Por assim ser, ao observar os discursos presentes na HQ do X-Men que promovem reflexões acerca da segregação social em razão da orientação sexual e representatividade deste grupo, é que cabe percorrer o percurso da (de)colonialidade, visto que ele busca compreender como a sociedade e o pensamento moderno vigente se constituiu e influência no modo de compreender os sujeitos e as formas como eles são representados.

Logo, como problema de pesquisa, indagamos de que modo os discursos sociais acerca da orientação sexual influenciam a propagação de preconceitos e como eles estão presentes no HQ X-Men, com foco no personagem Bobby Drake (Homem de Gelo). Deste modo, tem-se como objetivo geral analisar tais discursos e como eles dialogam com as proposições culturais no contexto de produção das obras de HQ X-Men: "*All New X-Men #40*" e "*Uncanny X-Men #600*". Delineando isto, busca-se verificar, por uma perspectiva decolonial, como esses discursos alimentam preconceitos e analisar nas HQ's X-Men citadas, o caso do Bobby Drake (Homem de Gelo), percebendo como esses discursos influenciam na propagação dos preconceitos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como princípio o método qualitativo, que busca compreender a questão-problema por meio de diferentes formas de análise. Por assim ser, "o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe-se um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador" (NEVES, 1996, p. 1). Nesse estudo, que traz como objeto de análise uma HQ do grupo de heróis X-Men, em específico a edição "*All New X-*

Men #40' de 2015 com foco no personagem fictício Bobby Drake, será focado a percepção acerca de como se reproduz nesse meio e como se discute questões como preconceito de gênero em relação à homossexualidade. Pretende-se perceber os discursos imbuídos nos quadrinhos que envolvem a construção da personagem no mundo ficcional e sua relação com o contexto em que a personagem aparece pela primeira vez.

Nesse viés, na construção da análise da HQ será utilizado o Paradigma Indiciário Semiótico (PIS), que tem foco em observar e investigar os detalhes por trás de discursos perpassados entre gerações e escondidos por meio de outras questões. Tal análise pode ser exemplificada dessa forma:

> 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)

Para o estudo, portanto, essa metodologia é necessária visto que o foco é identificar como a colonialidade se faz presente nos discursos de gênero nas HQs dos X-Men e como essas histórias podem promover essa denunciação em meio a sociedade ou reproduzir discursos de exclusão e preconceito. Dessa forma, por meio do PIS, que permite encontrar vestígios de colonialidade, busca-se identificar como a mensagem contida nas HQs permite viabilizar maior reflexão sobre o assunto.

PERCEPÇÕES SOBRE A SOCIEDADE, CULTURA E MÍDIA

A sociedade, a partir do momento que se dedicou a produzir e consumir mais informação, conseguiu evoluir a ponto de aceitar (ou se propor a isso) as parcelas minoritárias da população da maneira mais inclusiva dentro de sua história. Todavia, mesmo com tal evolução, pessoas ainda são mortas por serem "diferentes" de um dado padrão, sofrendo com violências recorrentes por gostar de uma pessoa do mesmo sexo, ou ainda, única e exclusivamente por ser do sexo feminino, por exemplo.

A representação de minorias é fundamental para uma sociedade justa e que busca o pleno exercício da cidadania. No entanto, o percurso para isso foi construído por um caminho ambíguo quando se trata da generalização dos estereótipos, principalmente pela mídia. Esses estereótipos acabam moldando a forma como a sociedade vê o que é diferente, o que pode acarretar a perpetuação de relações de exploração, poder e desigualdade, e ainda, "justificar" atos contra a integridade da pessoa humana. (MYERS, 2012).

Dessa forma, o que se nota é que estereótipo acaba por categorizar certas classes de indivíduos por atitudes rasas e as transformam, por meio do discurso, em maioria, de forma que facilita o compreendimento da cultura de massa, essa, já familiarizada com o "temer aquilo que não entende" e assim, discriminar e repreender antes que o faça, se o fizer. Vale lembrar que:

> a cultura de massa é uma cultura: ela constitui um corpo de símbolos mitos e imagens concernentes à vida prática e à vida imaginária, um sistema de projeções e de identificações específicas. Ela se acrescenta à cultura de nacional, à cultura humanística, à cultura religiosa, e entra em concorrência com estas culturas (MORIN, 1997, p. 15-16)

Logo, por meio dessa concepção rasa dos estereótipos e como a cultura de massa os propaga, verifica-se que os discursos preconceituosos foram/são confundidos e perpetuados como representatividade, e a população, em sua maioria, acata essa visibilidade errônea como certa, ocasionando novas formas de preconceitos. A direta consequência foram os diversos tipos de violência contra tantas minorias, isto é, preconceitos que surgem a partir do momento em que se quebra o padrão do que foi socialmente imposto. Segundo Becker (1977), quando uma regra colocada é transgredida, o transgressor é visto como um desviante, ou seja, um indivíduo anormal. Assim foi acordado para que aquele que foge ao comum, que apresenta comportamento não convencional, seja colocado à margem da sociedade no intuito de, em sua maioria, satisfazer a vontade de valores hegemônicos.

A população LGBTQIAPN+[9] em destaque, têm por sua vez encalços no que tange os valores preestabelecidos pela moral religiosa judaico-cristã, que regeu com influência considerável sob inúmeras nações que foram colonizadas por países ibéricos, ingleses, dentre outros. Essa hegemonia se baseava nos dogmas da religião, com o objetivo de legitimar o descontentamento acerca da relação homoafetiva, em como essa era um pecado e, até mesmo uma doença: o homossexualismo.

Considerando que os discursos partem do uso social da linguagem, verifica-se que além da instituição igreja promover tais dogmas, a própria organização escolar e do ensino de língua contribuiu para que diversos preconceitos fossem perpetuados. O que temos é que "o ensino,

[9] Sigla para: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgêneros/travestis, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais/polissexuais, não-binários/não-binárias e outras orientações que não são hétero. Indicamos o site Orientando para melhor compreensão dos termos. Disponível em: https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/ Acesso: 12 out. 2022.

principalmente nas escolas, fundamentou-se nas ideologias coloniais e elitistas dominantes da época, dentre as quais, a língua portuguesa da elite euro-cristã-brasileira. Este é o 'saber validado' para ensinar e que remete ao conhecimento que se deve aprender." (DERING, 2021, p. 60, grifo do autor). Podemos compreender, portanto, que o cristianismo prega que o que acontece em vida tem menos importância do que aquilo que virá no mundo após a morte, logo, não se deve aproveitar essa vida, e sim, se alinhar aos princípios cristãos na finalidade de transcendê-la. Este é um saber validado sobre aquele que não é: ser diferente.

No entanto, essa ideia de homem do cristianismo se faz limitada a partir do momento em que se troca o real pelo imaginário possível de apenas uma dada realidade. Nesse viés, o que problematizamos é que as concepções de vida são mutáveis, o que demonstra, por exemplo, a incapacidade de um livro ditar a verdade absoluta em tempos totalmente distintos. Dessa forma, é preciso entender que é a colonialidade e não a cultura de massa que cria os preconceitos, isto porque, "A *cultura de massa*, no universo capitalista, não é imposta pelas instituições sociais, ela depende da indústria e do comércio, ela é proposta. Ela se sujeita aos tabus (da religião, do Estado, etc), mas não os cria; ela propõe modelos, mas não ordena nada" (MORIN, 1997, p. 46, grifo do autor). Entretanto, presente nestas instituições, "a colonialidade promove uma dominação nos modos de conceber o conhecimento, bem como uma dominação sobre os modos de produzir e significar saberes." (DERING, 2021, p. 25).

A mídia, por sua vez, auxilia na propagação desses preceitos e preconceitos, podendo ser aliada ou inimiga. De início, a mídia podia ser considerada o "quarto poder", um instrumento que tem como objetivo apurar a notícia, verificar sua veracidade e compartilhar com a população, exercendo

uma importante função social. No entanto, ao longo dos anos, as instituições midiáticas construíram seus valores, partidarismos e posicionamentos ideológicos que selecionou seu conteúdo baseado em sua visão de mundo, o que comprometeu aquela pauta que destoava das demais, a excluindo. (RAMONET, 2013).

Nota-se, assim, que a falta de (maior) criticidade dessas instituições midiáticas e seus posicionamentos são moldados por um viés ideológico, que advém da linguagem. Logo, é preciso considerar que "uma formação ideológica deve ser entendida como uma visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo" (FIORIN, 1998, p. 32). Portanto, relacionar cultura de massa, instituições midiáticas e colonialidade é compreender como a linguagem e ideologia se manifesta nesses três vértices.

QUESTÕES DE GÊNERO E (DE)COLONIALIDADE

A partir da colonização europeia, foi possível observar seu legado deixado no mundo. Esse legado que se baseia na dominação através da subserviência, que subalternizou os colonizados criando uma relação de poder dicotômica em que os colonizadores eram superiores em todos os aspectos. Logo, com sua cooperação forçada, a colônia foi introduzida à cultura do seu colonizador, e aos poucos os métodos de pensar, agir e todas as outras especificidades dos inferiorizados foi substituída a força por seus novos patronos. Esse conceito pode ser definido como colonialidade, ou seja, a forma de dominação sobre os povos "inferiores" de maneira normalizada. Desse ponto em diante começa a hierarquização do melhor ao pior dentro da sociedade, a partir do ponto de vista do colonizador.

Essa nova relação de poder tem o homem branco heterossexual no topo da pirâmide e nas camadas mais baixas as mulheres, homens homossexuais, homens negros, mulheres negras e/ou homossexuais, dentre outros. Nessa perspectiva, é constatado em que ponto da história começa a diferenciação em tratamento, criação de estereótipos e disseminação de preconceitos para com o gênero feminino e aquilo que o é associado.

Ao falar de gênero e colonialidade, é preciso compreender que a relação de poder presente no padrão heterossexual imposto culturalmente, e em seu discurso hegemônico é a motivação para o prevalecimento de uma sociedade patriarcalista, em que se sente a necessidade de dominação sobre alguma minoria.

> A Colonialidade encontra-se em cada âmbito da existência humana: no trabalho; no sexo; na subjetividade; na autoridade; no conhecimento eurocêntrico; na escola e no seu currículo, e se articula a vários tipos de hierarquias: étnicas, raciais, sexuais, gênero, conhecimento, de linguagem, religiosa. (ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 48)

Diante disso, a facilidade para a manutenção desse senso comum sobre gênero e sexualidade, impondo o padrão heterossexual/heteronormativo, é tanta que, há uma repressão dentro da pessoa não-heterossexual acerca de sua identidade de gênero. Logo, há um medo instaurado por esse grupo em ser julgado por quem está dentro do padrão, discriminando e até isolando esses sujeitos.

> [...] 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. (DERING. BARBOSA, 2016, p. 2)

Portanto, quem está dentro do padrão hetero acaba se tornando superior e quem fora dele está, tem o "poder" de dominação. A colonialidade parte da origem por trás do comportamento social que hoje é o normativo e padrão, que, por meio da dominação, apropriação e imposição que o processo de colonização do país se fez, moldou-nos métodos de pensamento, como agir e se portar socialmente.

Dessa forma, involuntariamente todos partem de um ponto em comum, que foram padronizados nos primórdios da nação, tais como forte e fraco, certo e errado, assim como toda a esfera social. Partindo dessa perspectiva colonial, o desenvolvimento de certas dicotomias permitiu com que as hegemonias sociais excluíssem culturas, menosprezassem diferentes ideologias e, também, facilitassem com que as minorias se estabelecessem. Apenas o mais forte e aceito por essa segregação, seria aquele que prosperaria na comunidade que o envolve.

> 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." (DERING. BARBOSA, 2016, p. 3)

É natural que aquele inferiorizado queira ser respeitado, que o menosprezado se encaixe naquilo que é aceito como certo e bem-visto socialmente. Nesse sentido, muitos com o desejo de ascender, acabam se

perdendo quando se conquista o almejado, se tornando mais um "forte" se impondo para o "fraco", e, nesse ciclo vicioso, o poder muda de mão em mão, mas não muda a forma de pensar que foi enraizada dentro da mente dos colonizados. Logo:

> 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." (DERING; BARBOSA, 2016, p. 4)

Desse modo, a perspectiva decolonial não procura desestruturar aquilo já construído pelos colonizadores e propor algo correto como um todo, pois além de ser impossível, seria uma nova colonização. Ela busca, na realidade, a reflexão, indagar sobre o porquê de ter sido normalizado dessa forma, como as minorias, por exemplo, saber de suas origens, ter consciência de sua existência e pensar em como combatê-la de modo a remediar tal condição de marginalização em que foi estabelecida. A opção decolonial pode ser descrita como a compreensão e entendimento dos processos da existência da colonialidade e em como o ser não está passivo a ela, podendo rasurar e mudar essa realidade.

> Nesse sentido, o pensamento decolonial se faz, também, para se pensar como um projeto pois, considerando a diversidade entre os povos e suas culturas, debruça-se na árdua tarefa de descobrir a relação colonial num determinado contexto e denunciá-lo da forma mais útil e coerente para alcançar sua emancipação do estabelecido colonialismo, mesmo após a sua aparente independência." (DERING. GANDRA, 2021, p. 3)

Logo, a (de)colonialidade se faz presente não na tentativa de colonizar novamente ou excluir aquilo estabelecido (até por não possuir um jeito para tal), mas sim de confrontar o que foi imposto pelo colonizador, analisar de maneira crítica e embasada situações problemáticas do cotidiano dos colonizados a fim de buscar as melhorias cabíveis para um convívio social mais humano. (DERING, 2021. MARTINS, 2002.)

A HQ's E OS DISCURSOS SOCIAIS

As primeiras Histórias em Quadrinhos (HQ's) como as que conhecemos hoje, são datadas da década de 1900. O autor americano Richard Outcast começou publicando na revista *Truth* e posteriormente migrou para o jornal *New York World,* com a HQ que se chamava "The Yellow Kid", que contava as aventuras de uma criança que vivia na periferia de Nova Iorque, sempre vestida de amarelo. Esse entretenimento instituiu um novo modo de contar histórias, que mesclava texto em balões de fala e desenhos dentro de quadros sequenciais, isso somado ao enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho, que eram padrões de filmes ou livros até então.

Foi na década de 1940 que as HQ's tiveram sua era de ouro, com as primeiras histórias de super-heróis, como o Superman e Batman, da editora que viria a se chamar DC Comics[10]. A aceitação dessas narrativas foi imediata, visto que, ao somar a verossimilhança com a realidade e o fantástico, ela usava

[10] DC Comics é uma editora estadunidense fundada em 1934, com foco na criação de histórias em quadrinhos de super-heróis. Sua primeira publicação foi em 1935 com o título "More Fun Comics/Fun: The Big Comic Magazine" e sendo criadora de personagens icônicos como Superman (1938), Batman (1939), Liga da Justiça (1960) e outros.

do imaginário coletivo, o que facilitou sua aceitação em meio ao público infanto-juvenil de início.

O mundo e a humanidade passavam por um período sombrio de sua história quando essas narrativas veicularam e tiveram êxito, a II Guerra Mundial era o assunto mais comentado e propagado mundo afora. Com cenário favorável, a figura de um herói todo poderoso que usa as cores da nação estadunidense e defende sua pátria: o Superman, conseguiu conquistar um público que desejava ir além das informações sobre a guerra, queriam uma representação utópica de seu nacionalismo.

Já o Batman, que viria a ser criado um ano após o Superman, em 1939, mostrava o outro lado de uma mesma moeda. Com história mais obscura, um órfão milionário que depois de muito treinamento e domínio sobre artes marciais e o auxílio de um traje e acessórios de alta tecnologia, combatia o crime na cidade de Gothan City. Tanto Superman quanto Batman, eram a representação do povo estadunidense e a cultura de massa que lá prevalecia, eram um padrão a ser seguido, assim como enxergavam-se seus criadores.

> A identificação real vai além apenas das características básicas, mas acontece com a essência do personagem. Os consumidores identificam algo na essência de seus personagens prediletos que os une de forma única e confidencial. Desta forma, podemos afirmar que o personagem favorito de alguém revela muito mais sobre as características do consumidor do que apenas detalhes de um folhetim fictício. (RODRIGUEZ, 2015, p. 4)

Contudo, vale lembrar que a identificação vai muito além da questão do imaginário ideal de sociedade, mas também na própria projeção social do que um sujeito deveria ser. Assim, "não é apenas na parte física que podemos descrever o Batman como exemplo de macho-alpha. Todo o psicológico do

personagem e comportamento social reflete a forma como se espera que um homem se comporte em sociedade". (GLOVER, KAPLAN, 2008). Portanto, quando o Batman aparece pela primeira vez na revista da DC Comics de número #27, logo ele ganha sua própria HQ, pois ele representa um ideal social do que um homem deveria ser.

Por assim ser, representações de personagens como o Batman foram as que permearam e moldaram os ideais de uma geração posterior, com um homem branco, hétero, bem-sucedido e de família abastada sendo o salvador de uma nação, ainda que ele desvirtue alguns valores – já que ele é um vingador e não um justiceiro –, ele mantém um padrão instaurado. Portanto, nas relações de poder, ele se encontra no topo, exercendo superioridade acima de tudo aquilo que não fosse seu semelhante, desde um homem gay até a própria figura feminina.

Porém, com o passar da guerra e seu tema, mais personagens foram criados e biografias ficcionais mais diversas também, o que demonstrava a importância da abordagem sobre temas antes inexplorados, que, nesse processo evolutivo, tornaram-se mais únicas, em consonância com a sociedade que os consumia.

Logo, na década de 1960, a era de bronze das histórias em quadrinhos, teve o domínio criativo da Marvel Comics[11], que procurou se inspirar na DC Comics e inovar na criação de personagens e histórias únicas, para um público já mais suscetível e adepto das HQ's.

[11] Marvel Comics é uma editora estadunidense datada de 1930, com foco na criação de histórias em quadrinhos de super-heróis. Sua primeira publicação foi a Marvel Comics em 1939 e é dona dos icônicos personagens: Homem-Aranha (1962), Os Vingadores (1963) e outros.

Nesse sentido, com um mundo de possibilidades, começaram a ser desenvolvidos outros e novos personagens com narrativas mais complexas e desafiadoras. Um exemplo disso, é o advogado deficiente visual: o Demolidor, que utiliza das artes marciais e uma audição aprimorada para combater o crime. Assim como o herói e rei negro: Pantera Negra, que defende a nação mais desenvolvida do mundo, sendo essa encontrada no continente africano, sem abandonar suas origens e tradições para se desenvolver em comparação ao resto do mundo.

Foi por meio das narrativas das HQ's que, com o passar do tempo, o leitor se tornou mais aberto a reflexões antes polêmicas que, nas grandes mídias, ainda eram tabus, já que suas linhas editoriais, por muito tempo, ainda eram conservadoras. Assim, as HQ's tiveram um papel fundamental no que se diz respeito a essa normalização de debates sociais, visto que esse processo deu visibilidade a pessoas deficientes, mulheres, negros e outras minorias.

A MARVEL E BOBBY DRAKE, O HOMEM DE GELO

Por volta da década de 1960, sem grandes aspirações com suas histórias de velho-oeste frente ao sucesso emergente dos heróis da Detective Comics (atual DC Comics), a editora Timely Comics não parecia estar bem financeiramente e em popularidade. Como última tentativa, foi dada a Stan Lee a liberdade de criar algo totalmente novo. Ele se juntou ao artista Jack Kirby e tomaram como base a Liga da Justiça, sucesso da concorrência, para criar uma nova equipe de super-heróis: o Quarteto Fantástico, um grupo que numa viagem ao espaço foi atingido por raios cósmicos que deram poderes individuais a cada um deles. Com a rápida aceitação do público foi dada a

largada para a criação de novos personagens, daquela editora que viria a se chamar Marvel Comics. (HOWE, 2012.).

Com o sucesso da primeira superequipe da Marvel Comics, 1963 foi um ano movimentado em que abusaram da fórmula para criar mais duas: Os Vingadores e Os X-Men, dois grupos distintos em todos os quesitos, com o objetivo de atingir públicos diferentes. Os Vingadores, compostos inicialmente por Homem de Ferro, Thor, Hulk, Homem-Formiga e Vespa eram adultos que tinham "poderes" criados artificialmente (com exceção de Thor, que é o Deus do Trovão), e são rapidamente popularizados, com imagem reconhecida pela mídia e identificação imediata do público.

Os X-Men, criados em 1963 novamente pela dupla criativa Stan Lee e Jack Kirby, desde o princípio tinha como objetivo ser uma equipe diferente das demais. Um grupo de jovens que, na adolescência, descobrem que seus genes possuem alterações que lhes dão habilidades especiais. Eles são recrutados por Charles Xavier, um telepata que os ensina como usar seus poderes e mais importante ainda, como conviver numa sociedade que não os aceita.

A equipe fundadora é composta por Homem de Gelo (Bobby Drake), Fera (Hank McCoy), Anjo (Warren Worthington III), Garota Marvel (Jean Grey) e Ciclope (Scott Summers), além do Professor Xavier como a principal mente por trás do treinamento e ensinamentos da equipe, contribuindo desde o aprimoramento de seus poderes, até com as estratégias de batalha.

A primeira edição, mostra o treinamento da equipe, traz os personagens do sexo masculino com seu apelo heterossexual acentuado graças a recente adição ao grupo de sua nova integrante: a Garota Marvel (Jean Grey), que gera comentários e cortejos por parte da equipe e mostra também o primeiro embate com o icônico vilão Magneto.

Bobby Drake, o Homem de Gelo, se demonstrava um personagem que ia de encontro aos valores pré-estabelecidos da sociedade para um homem padrão, da qual seus companheiros de equipe compartilham, heteronormatividade representada em comentários acerca do corpo e aparência de Jean Grey.

Figura 1 - Capa da primeira edição dos X-Men.



Fonte: Marvel Comics, 1963.

Os X-Men, desde sua criação, foram baseados nas causas sociais, sendo claramente inspirado em Martin Luther King e sua famosa frase "I have a dream" (Eu tenho um sonho), que foi dita no mesmo ano e influenciou no desenvolvimento do discurso do Professor Xavier para com a raça mutante, o sonho de que um dia os seres humanos e os mutantes viveriam em uma

sociedade que os respeitassem[12]. O que diferenciava os mutantes dos demais heróis e vilões da Marvel era a mutação em seus genes, que durante a adolescência, ao passar pela puberdade essa alteração no material genético se manifestava, de maneira e intensidades diferentes para cada um, o que lhes dava poderes.

Nesse viés, tais poderes inerentes a si, além de causar o apavoro da população, como se tratando de jovens, alguns ainda em decorrência de sua mutação, possuíam mudanças físicas aparentes como a anti-heroína Mística, que detinha a pele azul e também seu filho, Noturno, que além da pele azul, possuía uma cauda e apenas 3 dedos em cada mão. Logo, a população segregava a equipe dos X-Men, que por mais que fossem heróis, não conseguiam o reconhecimento da equipe dos Vingadores, por exemplo, por não estarem dentro do considerado padrão que a sociedade era acostumada a aplaudir. A capacidade de aceitação a uma equipe composta por "aberrações" era inconcebível na sociedade de 1960 representada na história.

Contudo, como narrativa verossímil que é, a análise de exclusão para com o diferente, se faz válida no demonstrado de maneira fictícia, representando a mazela social da discriminação e marginalização de minorias na sociedade da época.

Em 2015, na edição *"All-New X-Men #40"* foi feita uma alteração na origem do personagem pelas mãos do escritor Brian Michael Bendis, os chamados *"retcons"*, em que declararam o personagem como sendo gay, pela primeira vez. Esse pode ser considerado um grande passo para a

[12] Relação encontrada dentro de reportagem elaborada pelo site do UOL, link: https://operamundi.uol.com.br/hoje-na-historia/31125/hoje-na-historia-1963-era-lancado-o-primeiro-exemplar-dos-x-men

representação dentro das histórias em quadrinhos, sendo ele o pioneiro, devido a sua popularidade já existente dentro da Marvel.

Quando os X-Men originais do passado são trazidos para o presente para ajudar na resolução de conflitos entre os atuais, eles não conseguem voltar a sua linha tempo (Década de 1960) e ficam presos no seu futuro. É nesse contexto que Jean Grey lê a mente de seu colega de equipe e descobre, contra sua vontade, sua orientação sexual. O jovem Bobby Drake tenta negar no objetivo de preservar sua imagem, porém depois confirma o que sua companheira visualizou em sua mente.

O modo como foi revelado fez o leitor compreender que o personagem sempre foi assim, desde sua criação em meados da década de 1960 e o fardo que ele carregou durante todos esses anos vivendo em uma sociedade que não aceitava os mutantes, e ainda mais um mutante gay. (MANOR, 2021.)

Figura 2 - Página que mostra Bobby Drake e Jean Grey conversando.



Fonte: Marvel Comics, publicado pela editora Panini em 2014, no Brasil.

Figura 3 - Página em que foi revelado que Bobby Drake é gay, continuação.



Fonte: Marvel Comics, publicado pela editora Panini em 2014, no Brasil.

A telepata Jean Grey (Garota Marvel) companheira de equipe de Bobby, percebe nos pensamentos do Homem de Gelo uma postura que destoava daquela que ele manifestava através da fala. Quando ela percebe seu comportamento contraditório, chama-o para conversar e esclarecer o motivo pelo qual ele sendo gay, que é evidenciado acima, ele ainda se esconde por trás de uma atitude heterossexual.

Figura 5: Bobby Drake discute com Jean Grey.



Fonte: Marvel Comics, publicado pela editora Panini em 2014, no Brasil.

Bobby ao perceber que Jean havia invadido sua mente e descoberto algo tão intrínseco de sua personalidade, nega e demonstra tristeza. Jean tenta demonstrar apoio ao colega de equipe, mas Bobby faz uma parede de gelo que o separa da telepata para ter certo espaço e tempo para refletir sobre o

acontecido. O modo como o personagem teve sua orientação sexual exposta foi súbita e invasiva, logo, o fato precisou ser processado por Bobby, que guardava isso em segredo.

Figura 6: Figura 5: Bobby Drake discute com Jean Grey, continuação.



Fonte: Marvel Comics, publicado pela editora Panini em 2014, no Brasil.

Bobby tenta argumentar que poderia ser bissexual, no intuito de relativizar o peso de uma orientação sexual contrária a normativa, porém, logo desiste e se assume como gay. A tentativa de Bobby em buscar pela possibilidade da bissexualidade se dá no discurso de que ela pode ser mais aceitável que a própria homossexualidade, visto que nas relações de poder aquele que se opõe totalmente ao padrão é demasiadamente rechaçado em meio social. Logo, a escolha de ser bissexual poderia ser mais vistosa do que ser "totalmente gay", mas no final ele percebe que não é bem uma escolha.

Contudo, e o Homem de Gelo do presente? Também é gay? Questiona-se o jovem que vai ao encontro do Bobby dos dias atuais na edição "*Uncanny X-Men #600*" e que o confirma, que sempre foram gays e ainda assim, ele não havia conseguido revelar a sociedade do presente, com medo de sua repressão por ser um mutante e homossexual.

Figura 6 - Bobby Drake do passado confronta a si mesmo do presente sobre ser gay, continuação.



Fonte: Marvel Comics, publicado pela editora Panini em 2015, no Brasil.

Figura 7 - Bobby Drake do passado confronta a si mesmo do presente sobre ser gay, continuação 2.



Fonte: Marvel Comics, publicado pela editora Panini em 2015, no Brasil.

O modo como o personagem internalizou essa questão tão inerente a si, é compreendido quando se trata da colonialidade. Na relação de poder constituída na sociedade a questão do gênero feminino e aquilo que o circunda é considerado em último plano, e ainda pior àquele que é homem, mas de uma orientação sexual não normativa. Desse modo, Bobby Drake passa grande parte de sua vida escondendo esse fato, até que se torne rotineiro, com medo de uma sociedade que não estava preparada ou adequadamente educada, para aceitar o diferente dentro de sua realidade, em seu caso, ser mutante e ainda, gay.

O HOMEM DE GELO: DISCUSSÃO SOBRE SUA SEXUALIDADE

Considerando o exposto, e que partimos para compreender que dentre mais de 5 décadas de existência das HQs, a orientação sexual do personagem permaneceu um fator inalterado dentro das tramas. No entanto, a movimentação em favor de maior flexibilidade identitária e de representar uma grande parcela da população se fez necessária em meados de 2000. Devido à mudança apresentada na cultura, onde se busca uma postura identitária mais diversificada com públicos diferentes dos normatizados, se tornou mais razoável abordar assuntos uma vez vistos como delicados dentro do meio.

> Quando formos pensar em gênero, a condição biologizante da sexualidade impõe uma série de comportamentos e significações para homens e outras condições para mulheres, representações fortemente demarcadas. Por isso que o entendimento das identidades é algo que deve envolver as referências culturais e questões subjetivadas, o que reflete, também, seu caráter mutável. (BERTOLLI, 2017, p. 9)

Por isso, é importante pensar nessas questões de identidade e intersubjetividade, visto que a sensação de pertencimento gerada no consumidor é a realização do objetivo estabelecido pelo produtor de conteúdo. Assim, o discurso proposto por ele deve ir ao encontro daquilo que seu público almeja ver e realizar o sentido que lhe é desejado. Entretanto, nem todo conteúdo é compreendido de maneira unilateral, nesse momento que se faz presente a intersubjetividade, em que o subjetivo e objetivo são frutos de uma mesma realidade, fazendo com que a interpretação fique por conta do interlocutor, que nesse momento irá concordar ou discordar, com base em sua bagagem cultural pré-estabelecida, naquele conteúdo proposto.

Vale lembrar que os super-heróis como produtos não só inspirados, mas sim verossímeis a realidade, são dotados da dinamicidade identitária do próprio ser humano. Dessa forma, quando se fala no porquê de se representar uma personagem homossexual numa história em quadrinhos a resposta deveria ser óbvia. Logo, tal argumento é contraditório e expõe o preconceito escondido dentro de uma pergunta que não deveria ser feita, o que deixa evidente a hegemonia por trás do modo de pensar de uma sociedade que foi colonizada no intuito de naturalizar a cultura do dominante.

> A capacidade de mudança do modo de conceber os super-heróis também não permaneceu constante, mesmo sendo considerados elementos construídos sobre arquétipos de força, moralidade, senso de justiça e proteção contra ações destruidoras da sociedade. Viana (2011) considera que os super-heróis são produtos históricos e sociais como qualquer outra produção cultural e, por isso, podem ter suas qualidades identitárias modificadas. (BERTOLLI, 2017, p. 10)

Diante isso, nota-se que há uma rasura na colonialidade, presente na HQ, a partir do reconhecimento da orientação sexual do Homem de Gelo e a tentativa do personagem de romper com os padrões que foram pré-estabelecidos, embora isso só aconteça décadas depois. "Sair do armário", no entanto, dentro de seu universo, é um ato corajoso frente a uma sociedade culturalmente machista, mas ainda pior para aquele Bob que vivia há 60 anos.

A representação do personagem se deu em ambas as épocas, e o que elas têm em comum é presença da colonialidade na forma da discriminação, estereótipos e preconceito ainda que em graus diferentes.

> A "colonialidade" já é um conceito "descolonial", e projetos descoloniais podem ser traçados do século XVI ao século XVIII. E, por último, a

> "colonialidade" (por exemplo, *el patrón colonial de poder*, a matriz colonial de poder – MCP) é assumidamente a resposta específica à globalização e ao pensamento linear global, que surgiram dentro das histórias e sensibilidades da América do Sul e do Caribe. (MIGNOLO, 2017)

O personagem Homem de Gelo demonstrava aquilo, descrito por Mignolo, como um pensamento linear dentro do que estruturou a colonialidade, um comportamento padrão aceitável, compatível com a via de mão única criada pelos colonizadores, permitindo que situações como a retratada pelo personagem perdurasse ao ponto de cair numa rotina de negação e conformismo.

Desse modo, a colonialidade de gênero em questão, foi uma amarra que nasceu junto ao personagem e moldou sua pessoa a acreditar que sua orientação sexual não era normal e deveria ser corrigida de alguma forma. A busca pela (de)colonialidade se deu como uma alternativa mais concreta apenas em 2014, pois tendo como parâmetro a sociedade que Bobby Drake vivenciou na década de 1960, os tempos atuais permitiram aceitar, ou ainda, pensar em aceitação da condição gay com maior facilidade.

> Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (LOURO, 1998)

O feminino e a homossexualidade foram entrelaçados através da ignorância do senso comum, mesmo um sendo gênero e o outro orientação sexual, respectivamente. Logo, tal associação errônea baseada em estereótipos, permitiu ao pensamento concretizado socialmente, exercer sua

superioridade não somente sobre o gênero, mas também para com a sexualidade, fato que corrobora a colonialidade do poder, em que aquele que não é o homem heterossexual, só o resta ficar na base de uma pirâmide segregacionista e preconceituosa.

Toda essa construção toma por base os preceitos que dominação, ancorados em uma matriz colonial de poder que hierarquiza saberes e corpos. Tem-se, assim, que:

> No processo de colonização, tanto as mulheres quanto os homens da Colônia foram racializados e sexualizados quando o gênero passou a ser utilizado como uma ferramenta poderosa para destruir as relações sociais entre colonizados, causando profundas divisões e antagonismos entre eles. As construções europeias de gênero criaram hierarquias internas que romperam com a solidariedade que imperava entre homens e mulheres, destruindo seus laços prévios baseados na complementariedade e na reciprocidade. Ao invés de fomentar a colaboração harmônica, os colonizadores colocaram homens e mulheres em posição de antagonismo. (MENDONZA; SILVA; FILHO, 2021, p. 310)

Logo, compreende-se que essa relação de hierarquia que levou a subversão de corpos e imposição de subserviência de uns sujeitos com outros, demonstra que essa forma de dominação se estende também às manifestações dos sujeitos e como eles veem e representam o mundo.

Nesse viés, a atitude do personagem em análise foi a de esconder uma algo inerente a si, no decorrer de considerável parte de sua vida, devido ao medo de como o mundo iria reagir a um herói, já tão rechaçado em sua carreira por ser mutante, ter algo mais para se ter vergonha, aos olhos do público. Assim, nota-se que a colonialidade do ser está presente e se moldura como uma maneira de repressão de sujeitos que fogem ao status estabelecido por quem impõe determinado poder sobre outros.

CONSIDERAÇÕES

Nota-se que foi possível esclarecer os pontos de vista do colonizador e sua necessidade em manutenção de poder, do colonizado que sofreu com sua cultura, língua, povo e costumes subjugados, e ainda, quais as consequências que suas ações desencadearam na sociedade mundial. A colonialidade se faz presente no mundo desde seus primórdios, quando não escancarada, nas entrelinhas de uma nação. O que decorre dela impede que a sociedade seja mais livre de preconceitos, estereótipos, senso comuns, e segregações que são datadas da época de colonização, em sua esmagadora maioria.

A análise da HQ teve intuito de retratar a importância da representatividade, o quanto se enxergar no que está sendo veiculado na mídia, entretenimento e cultura em geral pode fazer a diferença para pessoas que tanto lutam para serem ouvidas e respeitadas como iguais. Essa representação é o respiro da busca pela (de)colonialidade, mostrar aquilo que existe, sem esconder por trás de pretextos, pois afinal, criar uma história só é possível se baseando no que de fato acontece.

Dessa forma, a exposição de pessoas como o Homem de Gelo (Bobby Drake), um herói mutante e homossexual, já pode ser considerada normal, como deveria, por seus leitores e muitos podem se identificar com seus conflitos internos. Por conseguinte, é errôneo pensar que é exagero o "surgimento" de personagens LGBTQIAPN+, negros, mulheres, gordos e entre outros, porque eles existem no mundo real e merecem espaço como qualquer um.

É notório que o mundo não mudará num instante, ações de inclusão por meio de consumo cultural são o início, representam a saída da inércia rumo a uma sociedade mais igualitária não só em leis, mas nas ações através da

equidade, em que o cidadão tenha liberdade e direito garantido de amar quem ele deseja.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento. Trad. Guido A. de Almeida. 1ª ed. Rio de Janeiro, 1985.

AIDAR, Laura. História em Quadrinhos. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/historia-em-quadrinhos/ Acesso: 02 dez. 2022.

ALMEIDA, Eliene Amorin de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. Interritórios - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, Brasil, v.1, n.1, 2015, p. 42-64.

BERTOLLI, Claúdio. A recepção da sexualidade nos quadrinhos: analisando o caso Lanterna Verde. São Paulo: ECCOM, v.8, n.15, jan./jun. 2017.

CAMUS, Albert. O mito de Sísifo. Trad. Urbano Tavares Rodrigues e Ana de Freitas. Portugal: Livros do Brasil, 1979.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, 2015

DERING, Renato. Diálogo entre (de)colonialidade, Paulo Freire e direito no projeto de lei 5.985/2016. Revista Anthesis - Edição Especial: Goiânia, 2016.

DERING, Renato. Uma discussão decolonial entre educação e direito no processo de escolarização. Revista Etude Décoloniales: Goiânia, 2021.

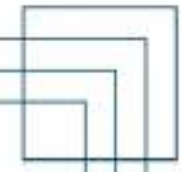
DERING, Renato de Oliveira. A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2021.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998

FOUCAULT, Michel. A palavra e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins fontes, 1981.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MENDONZA, Breny. A colonialidade do gênero e poder: da pós-colonialidade à decolonialidade. Trad. DA SILVA, Letícia Pigler; SILVA FILHO, Sueliton de Oliveira. Revista X. v. 16, n. 1, p. 290-318, 2021.
HOWE, Sean. Marvel Comics - A história secreta. Trad. Érico Assis. São Paulo: LeYa, 2013.
MANOR, Allison. Gender and sexuality in comics. The Honors College, Oakland University, EUA, 2021.
MORIN, Edgar. Cultura de massas no século XX: Neurose. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira, Duke University, Durham, NC, EUA, 2017.
NAGEL, Thomas. The Absurd. EUA, Journal of Philosophy, Inc, 1971.
NIETZSCHE, Friedrich. Crepúsculo dos Ídolos e O Anticristo. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM Editores, 2009.
RODRIGUEZ, Edvaldo. Santo Machismo, Batman! As Representações de Gênero Através das Capas do Batman e da Batgirl. Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE) Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Rio de Janeiro, 2015.



Capítulo 3

EDUCAÇÃO CRÍTICA EM DIREITOS HUMANOS E SUA INTERSECÇÃO COM AS NORMATIVAS DA BNCC: UMA VISÃO DECOLONIAL

Gustavo Henrique Gandra
Renato de Oliveira Dering

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948, após a Segunda Guerra Mundial, delimitou o que chamamos, atualmente, de "direitos humanos" no mundo globalizado. Entretanto, é verossímil considerar que a mera delimitação de um direito comum a todo ser humano não garante, imediatamente, a sua concretização num plano de eficácia prático. Nesse sentido, desde a DUDH/48 até nossa contemporaneidade, a humanidade atravessou diversas experiências históricas de subversão dos direitos humanos em razão do desconhecimento, em alguma medida, desses direitos. Observando isso, é preciso considerar que a eficácia de uma norma jurídica está em levar o seu conhecimento até o sujeito ao qual o interesse está sendo juridicamente tutelado.

No entanto, observa-se entraves sociais que provocam fissuras nessa lógica, visto que, embora haja o direito garantido, ele não se torna eficaz dentro de sua proposta ou, sua proposta não engloba todos os sujeitos de direito. Em síntese, o que se verifica é uma lacuna entre os direitos garantidos e sua efetivação, o que, a nosso ver, pode ser uma amarra ainda ancorada pelo pressuposto da colonialidade.

Dessa forma, este trabalho parte da premissa de que uma Matriz Colonial do Poder (MCP) impede que tanto os direitos humanos, quanto o conhecimento deles, cheguem até o sujeito de direito. Essa lacuna se esconde

por meio de pressupostos do conceito de modernidade/colonialidade, que reproduz uma ideia de salvacionismo e desenvolvimentismo, afastando, de fato, a visibilidade e potencialidade dos sujeitos como um todo. Por assim ser, o presente estudo tem como objetivo geral discutir uma proposta de inserção de um componente curricular jurídico voltado para os direitos humanos na educação básica brasileira que tome como base uma proposta decolonial e, desse modo, ajude a difundir uma cultura de direitos humanos no Brasil.

Ao propor essa relação, o presente trabalho dialoga, de forma crítica, a relação entre modernidade/colonialidade e as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política pública educacional, sob o olhar dos Direitos Humanos. Lança-se esse olhar, pois a Educação Crítica em Direitos Humanas (ECDH) é imprescindível para se respeitar a liberdade do sujeito de poder julgar o contexto no qual está inserido por meio de sua própria perspectiva, dando espaço para suas escolhas, proposta pela opção decolonial adotada neste estudo. Portanto, pretende-se, com esta pesquisa, evidenciar a importância do conhecimento dos direitos humanos, principalmente, a partir da educação básica, tomando como foco a análise da BNCC.

METODOLOGIA

Optou-se, neste estudo, por uma perspectiva metodológica ancorada no Paradigma Indiciário Semiótico (PIS). O PIS é uma técnica de análise documental que busca evidenciar aquilo que, sutilmente, se mantém como mais oculto ou foi propositalmente escondido. Logo, o PIS, dentro de seus pressupostos, evidencia camadas que podem revelar pistas negligenciadas anteriormente. Para além da análise documental, o PIS discute conceitos, paradigmas e dogmas que foram repassados nos documentos por meio da linguagem, que, neste trabalho, é vista como uma forma de manifestação de

poder. Por assim ser, este tipo de método possibilita denunciar visões engendradas e estanques, promovendo rasuras estruturais que podem emergir de documentos.

Segundo Carlo Ginzburg (1989, p. 152): "O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente.". Portanto, é essa realidade que se pretende observar nas disposições legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1995 e na Base Nacional Comum Curricular de 2018.

Desse modo, a escolha de usar o PIS neste trabalho vem da busca por mostrar os elementos e processos de modernidade/colonialidade nos documentos supracitados. Dito isto, é imprescindível realizar o diálogo desse método com a epistemologia da decolonialidade que, por sua vez, também busca investigar e evidenciar uma estrutura subjetiva que se consolidou pela normalização e banalização de conceitos e ideias advindas da modernidade.

Nesse sentido, Tinem e Borges agregam ao pensamento de Ginzburg fazendo a seguinte análise:

> Ginzburg parece querer demonstrar mais uma vez que, não necessariamente, só o que é típico, ou o que está na média, é o que vai levar a caracterização de um fenômeno ou de um processo, mas que o que é considerado atípico, o que está situado nos extremos –o marginal, o negligenciável– muitas vezes constitui um caminho mais rico e produtivo, embora mais acidentado (talvez exatamente por isso) para essa caracterização. Os pequenos detalhes são em ambas investigações trabalhadas por Ginzburg como a chave para a conformação específica que assume cada caso. (TINEM; BORGES, 2003, p. 7)

O que se percebe, portanto, é que uma análise que se pretenda ser analítica com viés crítico ao que existe precisa ser mais atenciosa. Por assim

ser, enquanto o texto nos leva a uma interpretação única, os detalhes podem esconder interpretações outras que, de forma proposital, tinham como foco a manutenção da colonialidade. Por assim ser, "essas diferentes percepções ocorrem, pois, ao analisar a obra como um todo, em sua apresentação geral, nota-se apenas os conceitos e preceitos impostos e controlados a uma sociedade em um determinado momento histórico e social." (DERING, 2021, p. 42). Diante disso, o que temos ainda é que: "Nessa consoante, o paradigma indiciário semiótico permite identificar as estruturas propostas e verificar como elas funcionam, deste modo, encontrar os vestígios apagados (ou a tentativa de apagá-los), bem como as formas dominantes que promovem a manutenção da colonialidade." (DERING, 2021, p. 43).

A utilização dessa metodologia, portanto, auxilia na análise dos documentos oficiais que se referem à educação no Brasil com vistas às suas propostas implícitas de colonialidade. Por assim ser, ao relacionar o PIS com a epistemologia da decolonialidade, é possível propor uma visão crítica sobre as formas dominantes que se baseiam em um padrão de poder e visam à manutenção dessas estruturas.

OPÇÃO DECOLONIAL

Neste estudo, optamos pela discussão decolonial proposta por Aníbal Quijano (1992) e Walter Mignolo (2017), um projeto eurocêntrico advindo do processo de colonização que subalterniza corpos e saberes em prol de uma modelo padrão, denominado "modernidade". Mignolo ressalta a indissociabilidade dos conceitos de modernidade e colonialidade, também trabalhado por Quijano (1992), no sentido de expor que um projeto europeu de civilização ocidental, a qual considera-se como "moderno" atualmente, apenas foi possível em virtude de uma sofisticação do modelo estrutural do

colonialismo para manter certo controle social e cultural que suprimisse, epistemologicamente e territorialmente, outros povos, suas culturas e saberes ao longo dos séculos posteriores ao período colonial. É diante essa posição que destacamos que:

> [...] a matriz colonial é construída e opera sobre uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos, ligados pela "/" (barra) que divide e une a modernidade/colonialidade, as leis imperiais/ regras coloniais e o centro/as periferias, que são as consequências do pensamento linear global no fundamento do mundo moderno/colonial. A sua legitimidade é ancorada nos princípios de conhecimentos diversos, assim como no aparato da enunciação, que consiste em categorias de pensamento, atores sociais e instituições sustentados pela continuidade da educação. (MIGNOLO, 2017, p. 10)

Portanto, ambos os autores compreendem que, ao partirem da perspectiva do colonizado, a colonialidade é uma estrutura complexa de repressão e dominação que dialoga com o princípio da modernidade de forma direta. Nesse sentido, Quijano (1992) explica que tal repressão recai sobre todos os saberes de forma intrincada através da imposição de padrões de costumes e comportamentos dos dominadores ao mesmo passo que, em complementação, Mignolo (2017) acredita ser característica imprescindível da modernidade. Explicitando essa questão, o autor ainda diz que:

> A repressão recaiu, sobretudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Foi seguida pela imposição do uso de padrões de expressão próprios dos dominantes, bem como de suas crenças e imagens referentes ao sobrenatural, as quais serviram não apenas para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como meios muito eficazes de

> controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática. (QUIJANO, 1992, p. 12, tradução nossa)

Por esse viés, a modernidade apresenta-se como um projeto de poder e imposição, tendo como pressuposto de referência a Europa após o período renascentista que, por volta do século XVI, trouxe consigo uma narrativa eurocêntrica dos saberes científicos, econômicos e culturais, difundidos pela expansão marítima, principalmente. Hoje, tais pressupostos são conhecidos pelos legados da civilização ocidental. Dentro desse arcabouço, é imprescindível destacar:

> [...] a "modernidade" é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a "colonialidade". (MIGNOLO, 2017, p. 2)

O período de colonização consistiu apenas no princípio deste fenômeno que, após séculos estabelecido em várias sociedades, tornou-se mais sofisticado e imbricado nas estruturas de poder, adotando um caráter mais dissimulado e salvacionista, apesar de não menos coercitivo.

Observamos, portanto, que essa disposição colonial de poder é abordada, pelos pensadores supracitados, como "colonialidade do poder", por não se tratar de um processo histórico/civilizatório, mas sim da perpetuação e sofisticação da violência empregada nesse processo. Nesse sentido, compreendemos que a colonialidade do poder é:

> [...] em primeiro lugar, em uma colonização do imaginário dos dominados. Ou seja, atua na interioridade desse imaginário ... A repressão recaiu, sobretudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e um sistema de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de

> expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual ... Os colonizadores também impuseram uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de saberes e significados. (QUIJANO, 1992, p. 438)

Ademais, a colonialidade do poder se opera de tal forma que ressignifica as subjetividades de uma sociedade, convertendo-a através dos preceitos do colonizador. Por assim ser, a colonialidade é indissociável do projeto da modernidade. Ressalta Mignolo (2017, p. 2) que: "a colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade.". E por essa razão, completa o autor: "a expressão comum e contemporânea de 'modernidades globais' implica 'colonialidade'", uma vez que elas compartilham de uma matriz de controle do poder. Portanto, não trabalharemos ambos os conceitos isoladamente, mas como o par modernidade/colonialidade.

Nesse sentido, este trabalho busca discutir os Direitos Humanos em intersecção ao conceito de Matriz Colonial do Poder (MCP), que está ancorado no par modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 1992). Acerca da MCP, é importante compreender que: "na sua formulação original por Quijano, o 'patrón colonial de poder' (matriz colonial de poder) foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade." (MIGNOLO, 2017, p. 5).

(DE)COLONIALIDADE E DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948, após a segunda guerra mundial, delimitou o que chamamos, atualmente, de "direitos humanos" no mundo

globalizado. Entretanto, é verossímil considerar que a mera delimitação de um direito comum a todo ser humano não garante, imediatamente, a sua concretização num plano de eficácia prático. Nesse sentido, é plenamente possível concordar que desde a DUDH até nossa contemporaneidade, a humanidade atravessou diversas experiências históricas de subversão dos direitos humanos.

Portanto, é preciso considerar que parte de garantir a eficácia de uma norma jurídica está em levar o seu conhecimento até o sujeito ao qual o interesse está sendo juridicamente tutelado ou, nesse caso, aquele que é humano. Dessa forma, partimos da premissa que a Matriz Colonial de Poder impede que tanto os direitos humanos, quanto o conhecimento acerca deles, cheguem até o sujeito de direito, ou colonizado, sob a justificativa salvacionista e desenvolvimentista, de que esses direitos já estão sendo garantidos sem a necessidade de sua supervisão.

Salientamos que Mignolo (2017, p. 8), ao analisar a retórica da modernidade/colonialidade, atenta-se a termos fundamentais para entender sua perspectiva, quando diz que: "a lógica da colonialidade [...] passou por etapas sucessivas e cumulativas que foram apresentadas positivamente na retórica da modernidade: especificamente, nos termos da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia.".

É evidente que, ao nos referirmos a essa lógica desenvolvimentista, também nos referimos ao modo como a estruturação jurídica se organizou no Brasil, principalmente após a Constituição de 1988. E, por essa razão, não podemos deixar de reconhecer certa semelhança entre regimes totalitários do século XX e XXI e suas políticas populistas, ancoradas em pautas sociais – de certo modo subvertidas –, que levaram uma pequena parcela radical da população ao poder, o que gerou um atentado a diversos direitos humanos.

Nesse sentido, ao trabalhar os direitos humanos frente ao fascismo desenvolvimentista moderno, Boaventura diz que:

> A luta pelos direitos humanos nas primeiras décadas do século XXI enfrenta novas formas de autoritarismo que convivem confortavelmente com regimes democráticos. São formas de fascismo social, como as tenho designado no meu trabalho. Se a voracidade de recursos naturais e de terra deste modelo de desenvolvimento continuar a influenciar os Estados e governos democráticos para, por um lado, fazer tábua rasa dos direitos de cidadania e humanos, incluindo os que estão consagrados pelo direito internacional e, por outro, para reprimir brutal e impunemente todos aqueles que ousam resistir-lhe, é possível que estejamos ante uma nova forma de fascismo social, o fascismo desenvolvimentista. (SANTOS, 2014, p. 66)

Portanto, faz-se necessária a aproximação entre a MCP, dentro da lógica da modernidade/colonialidade, com os direitos humanos consagrados no século XX e discutir a relação de causa e efeito entre eles, uma vez que esse fascismo desenvolvimentista tem sido tema de trabalho desses estudiosos ao longo dessa segunda metade do século XX. Esse mesmo período, por sua vez, trouxe uma nova episteme acerca dos direitos humanos consagrados na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, supracitada.

Para esse diálogo, consideramos que "os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna". (RAMOS, 2020, p. 30)

Destacamos que essa definição dialoga com a justiça internacional dos direitos humanos e a DUDH ao evidenciar que toda essa gama de direitos precisa priorizar a garantia de uma vida digna, uma vida pautada na liberdade, igualdade e dignidade da pessoa humana. Evidentemente, a perspectiva

internacional dos direitos humanos objetiva promover que os demais Estados garantam, de forma democrática, esses direitos. Podemos identificar essa perspectiva no preambulo da DUDH de 1948 que diz:

> A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição. (ONU, 1948)

Dialogando com esses apontamentos, é que podemos compreender ainda que: "os direitos humanos são direitos que garantem às pessoas sujeitas à jurisdição de um dado Estado meios de reivindicação de seus direitos, para além do plano interno, nas instâncias internacionais de proteção." (MAZZUOLI, 2021, p. 22). Portanto, observa-se que um dado Estado, uma vez signatário de convenções internacionais de direitos humanos, possui a obrigação de garantir os meios de se ter uma vida digna.

Entendemos, assim, que os direitos humanos contemplam um arcabouço de direitos essenciais, historicamente reconhecidos, pautados na dignidade da pessoa humana, na liberdade, na pluralidade de saberes, discutidos democraticamente em âmbito internacional e garantidos por um Estado democrático de direito.

É preciso, por assim ser, que a pluralidade de saberes destoe de um modelo que preza alguns conhecimentos como superiores aos outros, isto é, da lógica da MCP e, após isso, é que se pode pensar em uma educação em

direitos humanos na qual o sujeito seja ativo no processo de sua constituição e não paciente dos acontecimentos que a ele são propostos/impostos.

Sendo assim, se podemos considerar a existência de uma matriz colonial de poder na educação que oprime o colonizado e oculta ou reescreve um conhecimento útil à sua liberdade, precisamos refletir que um projeto decolonial de educação em direitos humanos, por sua vez, precisará buscar trazer à tona esses conhecimentos de forma que os sujeitos possam assumir suas ações a partir da própria perspectiva.

DISCUSSÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E MCP

Os direitos humanos são imprescindíveis para respeitar a liberdade do indivíduo de poder julgar o contexto a qual está inserido. Ressaltamos que a estima pelo conhecimento surge no ser humano antes deste entrar num sistema de educação básica. No entanto, é preciso compreender que a Educação em Direitos Humanos (EDH) precisa ser pensada pelo viés que se compreende de educação e modernidade.

Se considerarmos que a MCP, enquanto dominadora dos saberes e corpos, não apenas subverte os sujeitos, notamos que ela enquadra (e não deveria) a EDH em uma lógica dominante da dita sociedade fechada, discutida por Freire (1979). Para o autor, uma sociedade fechada é analogamente totalitária, tal qual percebemos em modelos de sociedades do século XX.

Pela lógica da MCP em diálogo com a ideia de sociedade fechada, ainda se mantém constantemente a desigualdade entre as pessoas pela educação, promovendo a intolerância em várias camadas da sociedade. Isso ocorre, pois, esse tipo de sociedade produz a lógica da modernidade/colonialidade que subverte valores. Assim, nessa intersecção entre MCP e sociedade fechada,

temos que há uma busca para se manter o status de uma elite que, a seu modo, governa/impera sobre os demais sujeitos, fazendo-os servis, logo, dominando seus corpos e saberes.

Por assim ser, é preciso pensar em uma nova estrutura para a Educação em Direitos Humanos que não se mantenha na lógica da MCP e do salvacionismo que ela produz. Assim:

> Educar em direitos humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade. (SILVA; TAVARES, 2013, p. 4)

Nesse sentido, considera-se levar a EDH ao pertencimento das pessoas como um direito fundamental, algo profundamente importante para o protagonismo dos sujeitos enquanto donos de suas próprias vidas. Destaca-se que:

> [...] não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em Direitos Humanos de uma visão político-filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de se educar em Direitos Humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto (CANDAU, 2008, p. 291)

Ocorre que para se pensar em EDH, precisa-se compreender como a MCP e o preceito de modernidade/colonialidade ainda priva os sujeitos de uma escolarização de qualidade. Por isso, é preciso "desnaturalizar a posição que supõe que basta a transmissão de conhecimento sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente." (CANDAU,

2008, p. 286). Desse modo, é necessário evitar a ilusão em acreditar que a mera transmissão dos direitos humanos seria suficiente para concretizá-los no plano da eficácia se não observarmos todo esse envolto o qual Candau nos chama a atenção.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de o sujeito conhecer seus direitos por meio de uma Educação Crítica em Direitos Humanos (ECDH) e isso passaria por uma sistematização dos conhecimentos que envolvem o viver em sociedade. Entendemos sistemática enquanto um componente curricular de direitos humanos dentro do sistema educacional democrático organizado e fiscalizável, mas que não seja imbuído de reprodução de legislações ou formas de decorar o certo e errado, mas sim pela perspectiva dialógica desses saberes.

Desse modo, devemos desconsiderar a educação em direitos humanos como sistematização de normativas, pois apenas isso não é o suficiente para garantir a eficácia dos direitos humanos, por isso, devemos pensar que a ECDH como uma reflexão do sujeito sobre tal assunto, que se tornará um degrau importante para a consolidação de tais direitos. Afinal, consideramos que:

> [...] o acesso à educação é imprescindível para que se proporcione o direito de voz àqueles que nunca o exerceram, só assim podendo resgatar a cultura dos povos sofridos com a colonização europeia. Deste modo, há uma valorização dos interesses desses povos com o incentivo à intelectualidade assegurando sua valorização e de seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. (LOPES, DERING e MOREIRA, 2021, p. 12)

Sendo assim, tal proposta representa uma garantia mais visível e acessível aos sujeitos, independentemente de sua posição social. Em síntese, é garantir a todo e qualquer sujeito o conhecimento reflexivo sobre a ECDH e não uma imposição disciplinar dos direitos humanos.

EDUCAÇÃO, BNCC E DIREITO

A partir da segunda metade do século XX, os currículos escolares da educação básica brasileira passaram a ser regidos por um novo arcabouço de normas educacionais aplicadas por meio de uma política educacional centralizadora, impositiva e salvacionista, diferente da prática meramente impositiva e excludente que o Ministério da Educação operava até então.

Considera-se, para todos os efeitos desta pesquisa, que tais normas educacionais se fazem presentes dentro do texto legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de (BRASIL, 1996) e nos documentos ancorados nesta lei. Além disso, compreende-se que o conteúdo e transição entre as normativas acerca dos currículos educacionais da educação básica buscou manter a matriz colonial do poder, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1995) e a Base Nacional Comum Curricular de (BRASIL, 2018) fazem parte desta mesma normatividade e política educacional.

Dito isso, importa esclarecer que a educação formal brasileira, tal como a conhecemos, dá-se por meio de um longo e institucionalizado processo consubstanciado, grosso modo, em dois lados importantes e, diga-se de passagem, distintos, do campo jurídico, são eles: a legislação educacional e a política pública para a educação formal.

A clareza acerca da distinção de ambos os termos jurídicos, portanto, faz-se necessária para compreender o lugar jurídico da BNCC. Nesse sentido, a legislação educacional é uma norma jurídica que atravessou um processo legislativo de discussão e votação, que possui matéria constitucional, e determina limites e obrigações para a efetivação dos direitos e garantias ligados à educação, constitucionalmente previstos.

Sendo assim, distingue-se da política pública que, segundo Fernanda Matos e Reinaldo Dias (2012, p. 12), em síntese, a definem como sendo "o conjunto de princípios, critérios e linhas de ação que garantem e permitem a gestão do Estado na solução dos problemas nacionais". Vale demonstrar também que:

> Uma política pública implica o estabelecimento de uma ou mais estratégias orientadas à solução de problemas públicos e/ou à obtenção de maiores níveis de bem-estar social. Resultam de processo de decisão surgido no seio do governo com participação da sociedade civil, onde são estabelecidos os meios, agentes e fins das ações a serem realizadas para que se atinjam os objetivos estabelecidos. (DIAS e MATOS, 2012, p.15)

Por assim ser, uma política pública assemelha-se à legislação em razão do seu caráter normativo, mesmo que operada pelo poder executivo, uma vez que o cumprimento de seus princípios e critérios são imprescindíveis para atingir o seu propósito. Por conseguinte, entendemos a BNCC como uma política pública de educação na medida em que se propõe, enquanto política educacional alicerçada em princípios e direcionamentos seus, delimitar um padrão de currículo universalista para a educação formal dentro do sistema educacional brasileiro. Podemos identificar no próprio documento que diz:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

A partir disso, a BNCC (2018) desenvolve-se em diversas categorias de classificação que servirão para organizar e sistematizar os componentes

curriculares, expondo seus princípios, objetivos e conteúdos. Nesse sentido, identifica-se que todo o documento se pauta em "dez competências gerais da educação básica" e, portanto, organiza os componentes curriculares de modo a alcançar essas competências. Ele explicita que:

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Desse modo, o documento divide-se em três áreas, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nessa divisão, encontram-se componentes curriculares próprios que terão seus respectivos objetivos, competências específicas de área e componente, unidades temáticas, objetos de conhecimento, conteúdos e habilidades delimitados e categorizados em um método próprio de organização, contando com planilhas e até catalogação identificada com códigos alfanuméricos.

Entretanto, tamanha organização não garante a firmeza de significado tanto nas palavras e termos chave quanto na atual conjuntura do documento oficial. Em síntese, identifica-se que o documento não se atém ao valor empregado nas palavras/termos usados, de modo que os mesmos, por vezes, são encontrados em orações ambíguas ou perdem completamente o sentido ao longo do texto normativo.

A título de exemplo, a BNCC (2018, p. 31) ao mesmo tempo que se identifica como um documento normativo também expõe, em diversos momentos, que "os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos". Nesse mesmo sentido, aliam-se os termos que perderam o completo sentido por não encontrarem,

em todo o documento, uma interpretação própria do documento acerca de seu significado, a saber: o termo "direitos humanos".

Nessa perspectiva, ainda é válido expor que o termo em questão surge 64 vezes ao longo de 600 páginas de BNCC. Dito isso, identificamos que em todos os contextos em que se encontram o termo "direitos humanos", nenhum possui sua descrição construtiva ou emprego cuja presença gera considerável peso de significado, desconsiderando, evidentemente, o seu aparecimento em citações breves, notas de rodapé e bibliografias.

Dessa forma, o esvaziamento de significado desse termo devido ao longo do documento denota uma sutil e intrincada característica de colonialidade do saber que, por sua vez, diminui a importância do termo omitindo seu significado epistemológico, propósito jurídico e histórico social. Nesse sentido, é possível dizer que é "por meio da linguagem que diferentes significados são postos em diálogos, bem como outros, acabam/acabaram sendo suprimidos ao longo de processos de dominação, esvaindo-se frente ao postulado como hegemônico." (DERING, 2021, p. 30). Por assim ser:

> É urgente o enfrentamento da premissa que concebe os corpos marcados pela diferença colonial e afetados pela ferida colonial somente como objeto de estudo, cedendo-se às práticas de pilhagem de saberes, estimuladas e autorizadas pelas universidades e agências de fomentos, sem nunca poderem ser protagonistas e autores/as dos seus conhecimentos. (REZENDE; SILVA, 2018, p. 178)

Portanto, antes mesmo de propor qualquer componente curricular, ou conteúdo, acerca de direitos humanos, é imprescindível tornar coeso o significado do termo com a ampla conjuntura da obra normativa para que sua execução não seja igualmente ambígua, insignificante ou, como abordado, colonizadora.

EDUCAÇÃO CRÍTICA EM DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA DE COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Por meio de uma perspectiva decolonial, o que se propõe é compreender a importância da Educação Crítica em Direitos Humanos (ECDH) ancorada em uma crítica à BNCC enquanto instrumento impositivo educacional que inclui conteúdos programáticos e exclui, a seu modo, questões sociais, como o próprio direitos humanos. Trata-se, desse modo, de compreender este documento não mais do que uma proposta opcional para fomentar currículos educacionais, mas sim de uma maneira de imposição da BNCC enquanto normativa sobre os sujeitos na/da educação, o que, por sua vez, enquanto documento impositivo, apresenta-se como uma forma de manutenção da colonialidade na estrutura da escolarização brasileira.

Dessa forma, a norma jurídica educacional parece apenas reforçar as amarras da colonialidade sobre esses sujeitos, mantendo-os na condição de colonizado, e privando-os de outros conhecimentos, principalmente aqueles que dizem respeito ao exercício da cidadania, tal qual aduz a LDB (BRASIL, 1996). Verifica-se, portanto, que a BNCC não teve como foco priorizar a constituição de um componente curricular jurídico sobre os Direitos Humanos que tivesse como objetivo propagar esse importante saber para o sujeito exercer sua cidadania. Não apenas, como ela ocultou o conhecimento jurídico sobre os direitos individuais, a liberdade, a vida, a segurança; bem como seus direitos sociais a educação, ao trabalho, ao lazer, à moradia; e direitos políticos como o voto, a manifestação pacífica; dentre outros.

Observado isso, torna-se necessário esclarecer, evidenciar e viabilizar a possibilidade de um componente curricular voltado à propagação de noções dos Direitos Humanos como forma de ruptura de uma estrutura de

colonialidade estabelecida na educação. Compreendemos que, antes mesmo de propor uma educação em direitos humanos, é necessário preparar o campo de discussão abordando pontos relevantes da condição hodierna da educação básica. Nesse mesmo sentido, identificamos neste trabalho que um desses pontos relevantes se encontra no fato em que BNCC reforça certos vícios da educação básica brasileira que é, historicamente, salvacionista e presunçosamente universalista.

Ademais, temos que esse caráter universalista desconsidera os sujeitos na mesma medida em que iguala seus contextos, causando apenas uma elevação das mesmas desigualdades. A BNCC, especificamente, ao normatizar um currículo educacional igualitário para todos os contextos de competência da política nacional de educação, é prova consistente de que o universalismo é um salvacionismo pautado numa centralização do poder travestida em discurso de igualdade. Em resposta, concordamos que:

> Nessa perspectiva, diferentemente da construção colonial a que a história de nossa educação formal responde, uma educação que se pretenda tensionadora dos discursos de subalternização deve estar enraizada no território onde se localiza. E, portanto, questionando o universalismo e a própria neutralidade dessa instituição. (LEITE, RAMALHO e CARVALHO, 2019, p.13)

Portanto, considerando que esse caráter salvacionista e universalista é fruto de um imaginário colonizador, cometeríamos o mesmo erro e faltaríamos com a coerência se este trabalho propusesse um componente curricular perfeito dentro de uma lógica igualmente idealista e imaginária, desconsiderando contextos, condições, sujeitos e seus respectivos futuros. Em suma, a proposta de um componente curricular, objetivo deste trabalho, pauta-se mais sobre o que não poderia ser uma educação em direitos humanos, ou

seja, quais as principais incoerências existentes na educação básica brasileira que esse componente curricular não poderia reproduzir para alcançar uma educação em direitos humanos efetivamente libertadora.

Sendo assim, considerando que a colonialidade do ser é "um modelo de controle que visa a inferiorização, subalternização e desumanização dos sujeitos" (DERING, 2021, p. 39), tal componente curricular não poderá considerar, desde sua formulação, que os estudantes são uma espécie de ser humano primitivo desprovido de conhecimentos anteriores a escola com o fim de projetar, de forma presunçosa, um conhecimento que o salvará. Trazemos esse argumento pelo fato de que "a escola Moderna surge com a função de 'educar' os primitivos, 'resgatando-os' da sua condição de barbárie e conduzindo-os para a civilização, ou seja, para a cultura europeia." (LEITE, RAMALHO e CARVALHO, 2019, p. 18).

Nesse sentido, sob um olhar crítico para a colonialidade do saber, "um modelo de controle que promove a desvalorização e o consequente apagamento da identidade dos sujeitos" (DERING, 2021, p.39), uma ECDH, além buscar privar-se de salvacionismos, não poderá universalizar esse conhecimento que, justamente, para ser efetivo, exige uma compreensão de contextos e condições sociais para ter alguma efetividade.

Identificamos, por exemplo, que a DUDH não cria uma hierarquia de valores acerca dos direitos, ou seja, não expõe qual direito é mais importante. Portanto, compreende-se que uma construção de valores se dá nos inúmeros espaços sociais possíveis motivados pelos sujeitos que os compõem.

Conclui-se, nesse raciocínio, que uma educação em direitos humanos que universalizar uma única forma de ensino bem como uma única hierarquia de valores sobre esses direitos não será efetiva em todos os contextos, mas o contrário, elevará a desigualdade e reproduzirá, diferentemente, o mesmo

padrão colonial de poder. Afinal, concordamos que essa universalização na educação brasileira nada mais é que "a crença na efetividade de um padrão de educação que não apenas ignora, mas efetivamente nega as culturas, os saberes e as próprias identidades dos sujeitos historicamente subalternizados" (RAMALHO e LEITE, 2020, p.16).

Sendo assim, tendo em vista esses argumentos, notamos que uma educação em direitos humanos que seja libertadora e represente uma ruptura nessas amarras coloniais pode transformar-se em mais uma engenhosa engrenagem colonial se, em razão dos vícios do salvacionismo e universalismo na estrutura colonial de educação, tornar-se um componente curricular cujo significado esvaziou-se e corrompeu-se em meio ao processo educacional.

Dessa forma, temos que a árdua tarefa de estabelecer um componente curricular em direitos humanos não caberia apenas a um órgão administrativo centralizador, como o Ministério da Educação (MEC), mas a administração pública dos diversos contextos em que os estudantes estão inseridos, incorrendo em menor universalização.

Ademais, concluímos que uma ECDH seria uma proposta de componente curricular descentralizado, não salvacionista, aberto a adaptação do contexto em que fosse adotado e que ofereça ao estudante um arcabouço de conhecimentos jurídicos capazes de auxiliá-lo a buscar a efetividade dos seus próprios direitos.

CONSIDERAÇÕES

Dentro de uma perspectiva decolonial, é possível identificar uma estrutura de colonialidade construída por uma oculta, porém não infalível, matriz colonial de poder. Com isso, este trabalho almejou expor uma estrutura epistemológica

opressora que, mascaradamente salvacionista, impede que o colonizado alcance os conhecimentos úteis a respeito de sua liberdade.

Nesse sentido, buscou-se conhecer e considerar a ótica do colonizado para identificar os paradigmas ocultos em suas amarras coloniais de forma a contribuir, possivelmente, no respeito a suas opções dentro do campo epistemológico, social, subjetivo, cultural e político.

Para tanto, foi utilizada uma perspectiva decolonial para identificar essa estrutura e, por sua vez, explicamos as dimensões de conceitos importantes para o entendimento deste, tais como: o par modernidade/colonialidade; a matriz colonial de poder, ou padrão colonial de poder; a colonialidade do ser, saber e poder.

Dessa forma, exploramos a origem dos direitos humanos bem como a sua evolução no decorrer da segunda metade do século XX, aproximando esse saber com o pensamento decolonial desenvolvido por Aníbal Quijano e Walter Mignolo. Em seguida, investigamos e expomos o conceito de políticas públicas no Direito ao passo em que discutimos como se opera uma política pública de educação como a BNCC junto com as principais normas de educação no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Finalmente, construímos uma base de argumentos onde se fundamentaria uma UCDH que estivesse, de fato, preocupada em romper com as amarras da colonialidade. Nesse sentido, discutimos o que não poderá ser um componente curricular sobre educação em direitos humanos considerando o enfrentamento aos vícios do universalismo e salvacionismo já existentes na educação básica brasileira. Conclui-se, portanto, que uma Educação Crítica em Direitos Humanos deve descentralizar o poder colonial sobre o saber e democratizá-lo entre os respectivos sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera. "Educação em direitos humanos: questões pedagógicas." In: BITTAR, Eduardo. (Org.). Educação e metodologia para os direitos humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.
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.
FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.
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.
LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Barbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. Educação em Revista [online]. 2019, v. 35, Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698214079. Acesso: 11 out. 2021.
LOPES, Vitória Lima de Souza; DERING, Renato de Oliveira; MOREIRA, Giovana Lyssa Rodrigues. "O (não) lugar da mulher na sociedade brasileira: uma reflexão de opção decolonial sobre o feminismo e o direito". In. NEVES, Ana Paula de Castro; LIMA, Angelita Pereira; CAMPOS, Cerise de Castro; ALBUQUERQUE, Nathália M. C. Dardeau de; MOREIRA, Rakell Dhamarys. (Org.). As lentes das múltiplas violências contra as mulheres. São Luís - Maranhão: Editora Expressão Feminista, 2021, p. 165-178.
MAZZUOLI, Valério de Oliveira. Curso de Direitos Humanos. ed. 8. Rio de Janeiro: Forense; Método, 2021.
MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v. 32, n. 94, 2017, p. 1-18. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf Acesso: 24 mar 2021.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso: 13 maio 2021.

___. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, 2., 1993, Viena. Declaração e Programa de Ação de Viena. Viena, 1993.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. Revista Perú Indígena, Perú, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
RAMALHO, Bárbara; ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. Colonialidade da educação escolar. Revista Educação em Questão, v. 58, n. 58, 3 nov. 2020.
RAMOS, André de Carvalho. Curso de Direitos Humanos. ed. 7. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.
REINALDO, Dias; Matos, Fernanda Costa de. Políticas públicas: princípios, propósitos e processos. Editora Atlas: Grupo GEN, 2012.
REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. Revista Porto das Letras, v. 04, n. 01. 2018b, pp. 174-202.
SANTOS, Boaventura de Sousa. "Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos, Democracia e desenvolvimento. Editora Cortez: São Paulo, 2013.
SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013
TINEM, Nelci; BORGES, Lucia. Ginzburg e o paradigma indiciário. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM.

Capítulo 4

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E SUA RELAÇÃO COM A OPÇÃO DECOLONIAL NOS MODOS DE PENSAR A EDUCAÇÃO

Renato de Oliveira Dering
Mauricio Teixeira Mendes
Vicente Aguimar Parreiras

INTRODUÇÃO

Embora com importantes e significativas contribuições à educação e à emancipação do sujeito, infelizmente não se pode dizer, ainda, que o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, dispense apresentações dada a polarização e as formas de conceber o modelo educacional no Brasil.

Se no Brasil isso acontece, ao redor do mundo suas ideias são não apenas aceitas, como também utilizadas. Em trabalho de Luiza Costa Santos e orientado por Maria Inês G. F. Marcondes de Souza (2019), publicado no XXVII Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da PUC-Rio, as autoras apresentam a internacionalização das ideias de Freire. Entre os países em que a obra do autor e o próprio autor se fez presente, as autoras levantam sua importância no Chile, onde Paulo Freire entra em contato com novos referenciais e amplia seu debate político. Santos e Souza (2019) ainda destacam a importância do autor nos Estados Unidos, quando professor em Harvard University e quando publica a primeira versão de Pedagogia do Oprimido em inglês.

Além desses países e outros da própria América Latina, o autor ainda é referência na Finlândia (SUORANTA; TOMPERI, 2019). Diante disso, vale ressaltar que Paulo Freire foi um importante precursor das teorias críticas no Brasil, o que faz dele, também referências das teorias pós-críticas, do pós-método e permite sustentar e ampliar as discussões sobre os estudos

decoloniais. Diante disso, pode-se afirmar que é imprescindível que seu trabalho contribuiu e ainda contribui significativamente para promover a conscientização da população menos favorecida socialmente, que por séculos vem sendo silenciada e ignorada por meio da colonialidade.

Observado isso, o presente estudo busca refletir sobre as contribuições de Paulo Freire se sua relação com a opção decolonial nos modos de pensar a educação no Brasil, por assim ser, entender e problematizar como podemos verificar as colonialidade já discutidas por Freire quando ele se refere à educação bancária, autonomia do sujeito e a tecnologia, observando o contexto da Pandemia da Covid-19. A presente pesquisa, de teor ensaístico, toma como base um estudo crítico-reflexivo e de caráter exploratório, que, por meio de um levantamento bibliográfico, busca trazer diferentes autores para problematização da temática. Tem-se como pressuposto para discussão e reflexão a opção decolonial e, para tanto, também se teve por preferências a utilização de pesquisadores(as) brasileiros(as), não por desconsiderar outros, mas por compreender que é preciso ampliar as discussões trazendo estudiosos(as) nacionais e suas percepções críticas e analíticas sobre a decolonialidade.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA FREIRE

O aprender é um processo no qual envolve alguns fatores que, ao longo da história da educação no Brasil, parecem ter sido suprimidos por uma proposta vertical do ensino. Um dos fatores de destaque, talvez o mais importante, é a percepção dos sujeitos que estão envolvidos no contexto de aprendizagem.

Dos sujeitos que estão inseridos em tal contexto, é importante se atentar que todos eles fazem parte da dialogicidade que envolve o aprender. No

entanto, o que se notou - e ainda se nota - é ainda uma forma de reprodutibilidade do ensino bancário, perspectiva discutida por Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido (1987), e retomada em outras obras do autor para reflexões sobre a posição do sujeito no mundo, como ocorre em Educação e Mudança (2016) e Pedagogia da Autonomia (1996).

Em suas obras, portanto, o que se vê é que Paulo Freire problematiza a educação, refletindo-a como como práticas sociais em que o sujeito é um agente ativo do processo. Logo, enquanto práticas sociais, podemos compreender que ele já aborda a educação enquanto linguagem. Ressalta-se que "a linguagem é entendida como um modo de ser e de estar no mundo, e como a significação e a avaliação do modo como as pessoas são e estão no mundo." (SILVA; REZENDE, 2018, p. 176) É a partir dessas percepções que se pode falar na relação entre o autor e os estudos de Freire, como Angela Kleiman (1995) e outros trazem. Dering e Costa (2020) promovem essa discussão no capítulo "Paulo Freire e o letramento: reflexões e percepções críticas", publicado na coletânea Paulo Freire: perspectivas as ideias freireanas para o ensino-aprendizagem de línguas.

Tanto Kleiman (1995), quanto Dering e Costa (2020) compreendem que, para Freire (1989), ler e escrever era mais do que o domínio de uma técnica em si, pois para ele, o sujeito da aprendizagem deveria participar da sociedade de forma, política, crítica e autônoma podendo sendo um ator de transformação social de sua própria realidade.

Se tomarmos como exemplo as obras: Pedagogia do Oprimido (1978), Pedagogia da Esperança (1992) e Pedagogia da Autonomia (1996), perceberemos que Freire enfatizava a importância do contexto no processo de alfabetização. Assim, para Freire (1991, p. 18), "não basta saber ler 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto

social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.". Enfatiza, assim, justamente que as práticas sociais são importantes e devem compreender uma escrita e leitura crítica para além da codificação e decodificação, isto é, uma leitura crítica do mundo que aponte para uma reflexão-ação-reflexão.

Nessa perspectiva de uma educação contextualizada e formação de sujeito críticos, Freire (1987) propõe que deve existir um percurso de reflexão-ação-reflexão, em que a problematização inicial seria o momento, juntamente com os educandos, de levantar problemáticas ligadas diretamente ao contexto. Logo, é o momento em que os educandos são desafiados, a partir de um tema gerador, a colocar em debates esses problemas, mostrando inclusive seus pontos de vista acerca da temática e o professor deve ir se atentando sobre os posicionamentos dos educandos e as reais necessidades daquele contexto.

O segundo momento desse percurso é a organização do conhecimento, momento em que o professor coloca em diálogo os saberes múltiplos, inclusive os científicos, em diálogo, a fim de elucidar a problematização inicial. A partir desse ponto, então, é que se parte para a aplicação do conhecimento, quando se é dedicado a tratar sistematicamente a problemática com base nos saberes científicos incorporando com os saberes trazidos pelos educandos, tendo como objetivo analisar e interpretar as situações iniciais e outras que possam emergir das discussões.

Nota-se, portanto, que Freire considerava o aluno como um sujeito autônomo que deve ocupar a centralidade do processo de aprendizagem, opondo-se à posição passiva que tradicionalmente ocupava (e ainda ocupam) o processo. Sobre o papel do professor, Freire o considera como um mediador de conhecimentos, que deve se pautar em uma educação dialógica construída com e não apenas para o aluno, muito menos contra ele.

Freire, por assim ser, aponta para a importância de uma educação libertadora, educação essa que o professor caracteriza a partir de princípios direcionadores que devem estar presentes no dia a dia do educador e da prática pedagógica. Dentre esses, a relação entre educador e educando como agentes ativos na construção do ensino-aprendizagem, como também a importância que a família, o espaço escolar e a comunidade, devem exercer nas atividades pedagógicas a necessidade da integração entre as diferentes esferas e níveis de atuação e a presença de um contexto reflexivo e crítico, que atue como processo dinamizador, que inclua valores e princípios éticos que problematize relações entre o local/contexto e o global.

Nessa perspectiva, o espaço escolar, que envolve o processo de ensino-aprendizagem, deve estar em constante transformação acompanhando as mudanças sociais, criando condições de produção do conhecimento que rompam com os dogmas e amarras educacionais do ensino tradicionalista estagnado, linear e pouco produtivo. Mais do que isso, um ensino que possa compreender como esse tipo de ensino é uma proposição da colonialidade que cria tais amarras e produz formas de ensinar e conceber o sujeito.

EDUCAÇÃO BANCÁRIA E COLONIALIDADE DO SABER

Os sujeitos da aprendizagem, no pressuposto aqui defendido, devem destoar da proposta de educação bancária. A educação bancária é vista e entendida como o ato de um sujeito depositar no outro o que é considerado importante, assim, não se trata apenas de uma verticalização de quem é detentor do conhecimento, como também aponta para uma espécie de um ensino massificador, em que se compreende que todos os sujeitos acabam sendo iguais no aprender.

O ensino massificador compreende-se como uma das propostas da modernidade que, ancorada pelo preceito de colonialidade do saber, instaura padrões binários e dicotômicos do que é certo ou errado, do que se pode ou não se pode ensinar. Tem-se que:

> A racionalidade eurocêntrica ordena o mundo a partir de classificações binárias, que contêm hierarquias naturalizadas: homem/mulher, branco/negro, rico/pobre, cultura/natureza, científico/literário, conhecimento/tradição, capital/trabalho, ensino/aprendizagem etc. (SILVA; REZENDE, 2018, p. 177).

Assim, dentro do processo de escolarização e da produção binária, que se pauta na modernidade/colonialidade aqui proposta, ao sujeito da aprendizagem é imposto um tipo de saber mais válido que outro e esse saber é a fórmula da salvação. Em outras palavras, em determinados modelos de ensino que existem nas escolas, há uma deturpação do sujeito da aprendizagem que ora é dialógico e possui bagagem válida e ora é passivo e precisa que seus conhecimentos sejam aferidos e validados por outro sujeito, dito como o mais capaz para promover a salvação.

A essa concepção, Freire caracteriza um modelo chamado de "educação bancária" ou "ensino bancário". Nesse modelo, tem-se que não há diálogo, mas sim a verticalização de saberes em que há alguém que detém um saber superior. Nessa concepção do autor:

> [...] a educação passa a ser "o ato de depositar", no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção "acumulativa" da educação (concepção bancária). (FREIRE, 1979, p. 41)

Logo, esse tipo de ensino ancora-se na premissa de que o professor é o detentor do saber superior e o aluno um mero receptor que deve, silenciosamente, receber e acumular tais saberes, considerando válidos. Verifica-se que, ao se propor um modelo bancário de educação, não há a reflexão-ação-reflexão e o sujeito não se torna crítico, pois ele esse tipo de ensino pouco ou nada contribui individual e socialmente na formação desse indivíduo, atuando, em sua maioria, como ferramenta de controle e manipulação.

Para esse tipo de manipulação, promovemos a relação entre a educação bancária e a colonialidade do saber, "uma configuração de controle que desvaloriza e apaga as identidades e formas de expressão dos sujeitos diferentes de um padrão" (DERING, 2021, p. 113). A colonialidade do saber trata-se de um modelo ou uma matriz que promove o controle dos saberes e conhecimentos que são válidos ou não para uma dada sociedade. Ela funciona como uma forma de manter uma dada elite no poder e, para isso, os sujeitos devem se manter como meros receptores daquele saber que é validado por alguém superior.

Dialogando com Freire, a falta de criticidade presente nesse ensino bancário só seria possível de ser eliminada por meio de uma rigorosa e metódica forma de conceber não como produto ou objeto acabado, mas sim que esses saberes façam parte de um processo interativo e constante, considerando, assim, os sujeitos e seus saberes, o que se aproxima de uma proposta decolonial. De acordo o autor:

> [...] essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que

> o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE; 1996, p. 13)

Esse processo, por assim, deve incluir todos os aspectos participativos que influenciam na construção de um espaço de ensino-aprendizagem de modo significativo para os envolvidos, sendo fundamental a presença dos processos históricos, socioculturais e político constitutivo. É importante compreender que:

> [...] o termo decolonial está intimamente entrelaçado àquelas forças e vozes transgressoras que vão partir das margens do mundo moderno/colonial, habitadas pelos subalternizados, colonizados, explorados e oprimidos que irão tentar abrir gretas e fendas na colonialidade do poder e em suas dimensões constitutivas diversas. (CADILHE; LEROY, 2020, p. 256)

Dialogando com as propostas de Freire (1996), Cadilhe e Leroy (2020), trazemos Dering (2021), pois compreendemos a importância de se pensar em uma proposta decolonial, visto que consideramos tal proposta como:

> uma maneira crítica de identificar, interpretar e explicar como experienciamos as subjetividades da colonialidade e, ainda, como as reproduzimos, muitas vezes, de modo inconsciente, uma vez que essa estrutura produziu e ainda produz memórias, conhecimentos e pensamentos que tinham (e tem) com foco o silenciamento e apagamento dos sujeitos. (DERING, 2021, p. 33).

A decolonialidade e as propostas de Freire, como um todo, enfatizavam que a construção da aprendizagem ocorre mediante a uma educação dialógica

decorrente da interação entre sujeitos, desses com o mundo e com o conhecimento prévio dos sujeitos no processo de construção. De acordo com Freire, um professor que não é aberto ao diálogo dificilmente poder trocar experiências com seus alunos. "Portanto, nessa perspectiva, o projeto da decolonialidade se diferencia de tantos outros por propor não uma solução, mas uma proposta que dialoga, que comunica, que se relaciona com outras existentes, não as excluindo, tampouco as aceitando como únicas. (DERING, 2021, p. 199).

É nesse diálogo que podemos retomar a premissa de que a educação bancária é uma colonialidade do saber, pois ela não produz, mas sim reproduz. Nesse sentido, uma proposta de opção decolonial é compreender que o professor não deve ser um replicador desse modelo em que o aluno seja apenas receptor, contudo, o docente deve criar condições para que o processo seja ativo e pelo diálogo no processo de ensino e aprendizagem e, dessa maneira, seria possível formar sujeitos críticos que reflitam sobre sua realidade e sejam capazes de transformá-la.

AUTONOMIA E COLONIALIDADE DO SER

Segundo Freire (1996), é preciso respeitar os saberes de nossos educandos, sobretudo os das classes populares menos favorecidos socialmente. O estudante, ao chegar na escola, já faz parte de um contexto cultural e, provavelmente, carrega uma bagagem de conhecimento desse contexto. Cabe a escola, reconhecer esses saberes e potencializá-los. Entretanto, o que se verifica é que, além da colonialidade do saber, a educação, neste modelo criticado por Freire em suas obras, também promove o que consideramos a colonialidade do ser.

Compreendemos que "a colonialidade do ser é um modelo de controle que visa a inferiorioriorização, subalternização e desumanização dos sujeitos." (DERING, 2021, p. 39). Nesse sentido, é importante compreender que, ao falar de autonomia do sujeito:

> [...] Freire enfatiza que o ser humano, através da linguagem, se constitui na relação com os outros e com o mundo que o cerca. Estas relações, para Freire, devem ser sustentadas na enunciação da palavra pelas pessoas, como algo que contenha na fala, duas dimensões entrelaçadas (ação e reflexão), as quais fundamentam o diálogo com os seus interlocutores, visando à transformação da realidade vivida [...] (FIGUEIREDO, 2020, p. 38)

Diante disso, é importante compreender que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 1996, p.16), contudo, ao se inferiorizar o conhecimento de um sujeito, subalterniza-se também esse sujeito.

> Os povos subalternizados, de acordo com Mignolo (2003) e Spivak (2010), são os sujeitos situados às margens do geopoder mundial e, mesmo nessas margens, são os sujeitos das camadas marginalizadas, os excluídos dos meios de acesso aos bens e serviços básicos, excluídos do mercado de trabalho ou relegados aos subempregos e às baixas remunerações (controle do trabalho); são os impedidos de participar das representações políticas e das esferas de tomadas de decisão (controle das classes). Para esses povos, as categorias: 'linguagem', 'língua' e 'conhecimento', assim como as subcategorias hierarquizadoras 'língua de civilização', 'língua de cultura', bem como suas contrapartes 'dialeto' e 'crioulo', incluindo as mais recentes 'primeiras línguas', 'segunda língua', 'língua materna', 'línguas adicionais' etc. (REZENDE; RODRIGUES, 2020, p. 1211)

Logo, há uma relação intrínseca entre educação bancária e autonomia do sujeito quando verificamos sobre o que é um sujeito, logo, um saber subalternizado. Se esse modelo é uma forma de depósito de saberes, ele

também promove a destituição do sujeito do seu lugar de fala e, ao fazer isso, destitui o ser. Assim, os saberes dos sujeitos são desconsiderados ao mesmo tempo em que o próprio sujeito também é, tanto aluno quanto professor. Nesse sentido, é relevante refletir que, nessas relações:

> As decisões de negociação, de recusa, de aceitação, de imitação, de contravenção ocorrem a partir de um corpo que é o substrato de determinadas pertenças (de idade, de raça/etnia, de gênero, de classe social...) e este corpo se move dentro de um espaço-tempo determinado historicamente. (CAMPOS e QUEIROZ, 2018, p. 151)

Para esse sujeito "ser", portanto, é preciso que ele reconheça ser detentor de saberes. Contudo, a educação bancária e colonialidade do saber dificulta /não permite que isso ocorra, visto que para que isso se efetue, é preciso comunicação, mas "não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital." (FREIRE, 1996, p. 74). Portanto, o que se nota é que "há uma hierarquização dos sujeitos, além da naturalização de formas de discriminações que tem como intuito a promoção da manutenção da atual sociedade." (DERING, 2021, p. 35). Por isso, é importante saber que:

> Em Freire, encontramos em suas obras uma preocupação constante com a Pedagogia, na formação de educandos e educadores, em prol de uma educação como um processo dialógico crítico em favor dos que sofrem opressão no mundo. Para isso, Freire problematiza em torno das situações existenciais das pessoas para construir um conceito de educação, que se fundamenta em torno de elementos éticos, estéticos e políticos contidos no fazer pedagógico dos atores dos diversos espaços das organizações sociais. (FIGUEIREDO, 2020, p. 35)

Dito isso, retoma-se que o ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, dos professores e de todos os sujeitos. Ensinar exige criticidade, e criticidade exige que o sujeito seja visível e seus saberes não diminuídos.

Ensinar exige curiosidade, isto é, que todo ser e saber seja possível e não delimitado aos saberes científicos impostos. Segundo Freire (1996, p. 18), uma das tarefas da prática educativa progressista "é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de 'irracionalismos' decorrentes ou produzidos por certo excesso de 'racionalidade' de nosso tempo altamente tecnologizado".

Para um sujeito existir, portanto, é preciso que haja diálogos. Freire (1996) afirma que não precisamos nos envergonhar por não saber algo. E, ratificamos tal concepção, pois, o "não saber", dentro do verificamos hoje, é um "não saber" produzido pela colonialidade. Freire e a opção decolonial se aproximam, nesse sentido, por considerarem o sujeito. Contudo:

> 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. (DERING; BARBOSA, 2021, p. 110)

Logo, o diálogo entre mundo é pensar que esses sujeitos não podem ser reproduções sem críticas e, ao inferiorizar um conhecimento, marginaliza-se o sujeito, criando um círculo vicioso para a manutenção dessas formas de exclusão. Por isso, "é importante que as dicotomias hierarquizantes, as oposições inferiorizantes, a descorporificação e a suposta imparcialidade (não comprometimento político) sejam reveladas, problematizadas e discutidas para serem desnaturalizadas e desmitificadas." (SILVA; REZENDE, 2018, p. 2018).

Por assim ser, ressaltam Cadilhe e Leroy (2020, p. 257), sobre as propostas de Paulo Freire, ao dizer que "ele argumenta que somos substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos e que educar é um

ato político, não havendo prática social mais política do que a prática educativa". Portanto, a autonomia do sujeito dialoga com Freire (2016) ao afirmar que todo sujeito é político e, por assim ser, não basta que ele esse sujeito esteja no mundo, contudo, que ele, estando no mundo, o entenda como parte inerente dele para que, assim, o rasure e mostre que as amarras existem.

COLONIALIDADE DO SER E SABER NA PANDEMIA DA COVID-19

Essas reflexões aqui propostas eclodiram sistematicamente não apenas ao longo da história da educação, mas também no contexto da Pandemia da Covid-19. Quando pensamos na relação entre escola e sujeitos, a questão da autonomia é primordial. Essa perspectiva se torna mais evidente quando falamos da educação nos dois anos da Pandemia da Covid-19, durante o distanciamento social (2020-2021) principalmente. Isso ocorre, visto que a tecnologia, no contexto educacional brasileiro, nunca - ou quase nunca - ocupou um lugar de destaque nas salas de aula.

É fato que as evoluções tecnológicas dos meios de comunicação têm contribuído, de forma significativa, para trocas epistêmicas e simbólicas entre sujeitos e culturas. Nas últimas décadas, por exemplo, a chegada do cinema, do rádio, da televisão e, mais recente, da internet passou a ressignificar as práticas sociais e culturais, inclusive no que diz respeito à produção e o consumo de informações.

Essa evolução tecnológica acaba chegando também dentro do cenário escolar, no entanto, de maneira não tão eficaz, ora timidamente, ora nem chegando. É, inclusive, irônico pensar que, há pouco mais de 2 anos, o celular não ocupava lugares didáticos na escola e hoje, com a Pandemia, ele tenha se tornado o centro para que a educação fosse mantida.

Vale lembrar, como discute Matte (2018, p. 57), que "nenhuma tecnologia é boa ou ruim por si só, depende do uso que fazemos dela". Assim, é importante refletir que o uso do celular nas salas de aula são processos de ensino-aprendizagem, independente da Pandemia, uma vez que se trata da relação entre o sujeito e o seu meio. Assim, seja como ferramentas inovadoras com o poder de revolucionar, ou como contexto do ensino, as tecnologias acabam permitindo a continuidade de práticas sociais, mesmo à distância, principalmente para grupos subalternizados, como comunidades do campo, quilombolas e indígenas.

Ainda de acordo com a autora, as "novas tecnologias só são novas. Serão boas ou más, adequadas ou inadequadas dependendo de como as usarmos" (MATTE, 2018, p. 35). Isto é, às vezes, o uso de novas tecnologias na educação são temas de debates homéricos, entretanto, muitas perspectivas desses debates acabam deixando de lado a concretude na relação linguagem, sujeito, tecnologia e seus contextos. Entre os contextos, retomamos aqui a importância de perceber e rasurar a colonialidade do ser e do saber para, assim, a concretude da linguagem ocorra de modo menos excludente possível.

Retomando Paulo Freire, destaca-se sua problematização, ainda na década de 1980, sobre a chegada dessas novas tecnologias nas escolas. Na visão de Freire, em artigo publicado na Revista Bits, de 1984, essas novas ferramentas poderiam ser aliadas da educação, porém, o autor indagava justamente a serviço de quem as máquinas e as tecnologias avançadas estariam. É incrível perceber que, mais de 30 anos se passaram e a pergunta ainda se mantém, ou pior, a resposta continua sendo a mesma: para uma elite econômica que dita regras com base no intuito de modernidade, ancorado na colonialidade.

Por isso, para além do autor, não se trata de uma pergunta apenas política, mas de uma resposta que exige um posicionamento social que envolve disputas ideológicas, logo, exige uma postura decolonial. Portanto, o sujeito da aprendizagem, em um contexto tecnológico, parece ainda esbarrar em um modelo de educação bancária que parece produzir conteúdo, mas ainda é um sujeito que passivo que consome sem certa criticidade.

Assim, para se falar, pensar e fazer diferença acerca do uso de tecnologias na educação, é preciso, primeiro, que sejam revistos o modelo de educação bancária, que promove a colonialidade do saber; e a forma como a autonomia dos sujeitos é concebida no processo de ensino e de aprendizagem, pois nesse modelo há uma manutenção da colonialidade do ser. Essas formas de dominação, subjetivas e subversivas, encontra lugar na colonialidade, pois, é por meio dela que os sujeitos, sem consciência desse processo, são colonizados e, por assim ser, neles é implementado, de forma sutil e ardilosa, pensamentos, ideias e memórias do que seja educação. Logo, a educação bancária é uma estratégia dessa manutenção, assim como a falsa autonomia dos sujeitos, que pode ser vista na relação com a tecnologia, em se tratando, especificamente, de seu uso durante a pandemia.

CONSIDERAÇÕES

Paulo Freire trouxe significativas contribuições nos modos de pensar e fazer educação no país por meio de críticas e premissas sobre o lugar do sujeito no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, para o autor, a educação é uma prática libertadora do sujeito e que deve promover sua criticidade. Por essa razão, a promoção da conscientização sobre os seus saberes e sobre si é um marco em suas obras, visto que, conforme o autor, o sujeito é um ser político e parte inerente formativa de uma sociedade mais justa.

Suas propostas dialogam com as propostas críticas da opção decolonial, abordada neste estudo, por meio de pesquisadores(as) brasileiros. Ao se refletir sobre as críticas sobre a educação bancária, percebeu-se como ela promove a manutenção da colonialidade do saber, visto que esse tipo de ensino controla os modos de pensar dos sujeitos em processo de educação/escolarização no Brasil. É possível, portanto, neste diálogo, destacar que a educação bancária não promove a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, pois não há problematização e sim reprodução.

Notamos, ainda, que entre a autonomia está vinculada à educação bancária, visto que um sujeito que não exerce sua crítica e tem seus saberes colocados em diálogo, é um ser que foi/é subalternizado. Logo, questionamos a importância da reflexão-ação-reflexão como forma de promover e manter o diálogo entre sujeitos e seus saberes.

Tal acepção se fez necessária e ampliou-se com o contexto da Pandemia da Covid-19, uma vez que, a educação bancária, diluída ao longo dos anos, não priorizou a tecnologia nos modelos atuais de ensino, o que levou a abrir feridas e constatar diversos problemas educacionais.

Nessa perspectiva, é que compreendemos que, a partir de Freire e a Decolonialidade, pode-se pensar em uma educação contextualizada e formação de sujeito críticos, em que saberes sejam postos em diálogo e na horizontalidade.

Desse modo, conforme reflete Amanda Tavares (2019), é pela opção decolonial que se pode deixar as epistemologias emergirem, principalmente as que foram subalternizadas. Com isso, então, promove-se rasuras para se pensar em uma educação reflexiva por parte de seus sujeitos e da sociedade, bem como que possibilite a criticidade sem amarras, mas sim por meio do

diálogo. Portanto, pensar nas contribuições de Paulo Freire é pensar em uma proposta decolonial para se pensar a educação, visto que não há educação, nas duas perspectivas, sem que sujeitos e saberes estejam e sejam postos em diálogos.

REFERÊNCIAS

CADILHE, Alexandre José; LEROY, Henrique Rodrigues. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. Calidoscópio v. 18, n. 2, p. 250-270, 2020. ISSN 2177-6202. DOI 10.4013/cld.2020.182.01. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.01 Acesso: 16 out. 2022.

CAMPOS e QUEIROZ, Camila Craveiro da Costa. Os estereótipos também envelhecem?: Uma análise descolonial das intersecções entre racismo, sexismo e idadismo, 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. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/56245/1/Camila%20Craveiro%20da%20Costa%20Campos%20e%20Queiroz.pdf Acesso: 16 out. 2022.

DERING, Renato de Oliveira. A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. (Tese de Doutorado em Letras e Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2021. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11287/3/Tese%20-%20Renato%20de%20Oliveira%20Dering%20-%202021.pdf Acesso: 16 out. 2022

DERING, Renato de Oliveira; BARBOSA, João Victor Caetano. Revista Anthesis: v. 9, n. 18, p. 107-120, 2021. ISSN: 2317-0824. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/5157 Acesso: 16 out. 2022.

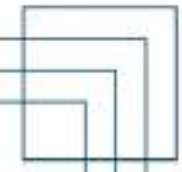
DERING, Renato de Oliveira; COSTA, Rosângela do Nascimento. “Paulo Freire e o letramento: reflexões e percepções críticas. In. FILHO, Sinval Martins de

Sousa; LIMA, Sirleide de Almeida. Paulo Freire: perspectivas as ideias freireanas para o ensino aprendizagem de línguas. Jundiaí: Paco editorial, 2020.
FIGUEIREDO, José Wnilson. Perspectivas para a construção de práticas pedagógicas solidárias a partir de Freire e Bakhtin. Diálogo, Canoas, n. 45, p. 09-17, dez. 2020 | ISSN 2238-9024. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/5417 Acesso: 16 out. 2022.
FREIRE, Paulo. Ligue-se no computador: a máquina está a serviço de quem? Revista BITS, p. 6, maio 1984.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016
MATTE, Ana Cristina Fricke. Sementes de educação aberta e cultura livre. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.
REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. Revista Porto das Letras, v. 04, n. 01. 2018b, pp. 174-202. ISSN - 2448-0819. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/5534 Acesso: 16 out. 2022.
REZEDE, Tânia Ferreira; RODRIGUES, Eunice da Rocha Moraes. Perspectiva intercultural em práticas de formação de docentes indígenas. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1204-1223, out.-dez. 2020. ISSN: 1983-2400. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/18551/12039 Acesso: 16 out. 2022.
SANTOS, Luiza Costa; SOUZA, Maria Inês G.F. Marcondes de. Paulo Freire (1921-1997): Internacionalização de suas ideias. Relatórios Anuais do XXVII

Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da PUC-Rio. Disponível em: https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2019/relatorios_ctch_edu.html Acesso: 18 out. 2022.

SUORANTA, Juha; TOMPERI, Tuukka. Freire en Finlandia: trayectorias de la presencia de Paulo Freire en el Norte global. Archivos de Ciencias de la Educación, v. 13, n. 16, 2019. ISSN: 2346-8866. DOI: https://doi.org/10.24215/23468866e069 Disponível em: https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose069 Acesso: 16 out. 2022.

TAVARES, Amanda Moreira. (Des)encarceramento sociolinguístico de subalternizados presos da unidade prisional de São Luís de Montes Belos – Goiás. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9456 Acesso: 16 out. 2022.



SOBRE OS AUTORES

BRUNO BARBOSA MARQUES
Publicitário formado pelo Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1716873220658921
E-mail: brunomarques.publi@gmail.com

GUSTAVO HENRIQUE GANDRA
Bacharelando em Direito do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1941287039593481
E-mail: gustavo.h.gandra@gmail.com

JULIA FERREIRA FREIRE
Publicitária formada pelo Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3244325852203298
E-mail: juju.ferreirafreire7@gmail.com

MATHEUS MOURA LAGO
Publicitário formado pelo Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5788668550203232
E-mail: matheusml151@gmail.com

MAURICIO TEIXEIRA MENDES
Doutor em Estudos de Linguagens no CEFET-MG, mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e licenciado em Educação no Campo pela UFVJM, com habilitação na área de Linguagens e Códigos. Integrante do grupo de pesquisa: INFORTEC - Núcleo de Pesquisa Linguagem e Tecnologia - CEFET-MG.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5783765536091656
E-mail: mauricioedocampo@gmail.com

RENATO DE OLIVEIRA DERING
Pós-Doutor em Estudos de Linguagens (POSLING/CEFET-MG), Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Licenciado em Letras – Língua Portuguesa pela UFG. Líder-pesquisador do grupo FORPROLL/ CNPq/ UFVJM e Coordenador Pedagógico do Instituto Dering Educacional.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7891833942208165
E-mail: renatodering@gmail.com

VICENTE AGUIMAR PARREIRAS
Doutor e Mestre em Linguística Aplicada pela UFMG/FALE/Poslin. É Professor do quadro permanente do CEFET-MG, onde atua na Educação Profissional e Técnica no Ensino Superior, bem como no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Estudos de Linguagens.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0572931273424168
E-mail: vicenteparreiras@gmail.com

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL

O **Instituto Dering** é um espaço que traz formas de **aprender e dialogar** com os conhecimentos de diversas formas. Em meio à forma como todos e todas **viveram, vivenciaram e vivem a educação**, o Instituto Dering se coloca como uma forma dinâmica de **pensar a educação**. Pensando nessas diversas realidades, é que oferecemos cursos, eventos, palestras, consultorias e formação na área educacional, com foco nas humanidades, linguagens e artes. Pela abrangência dos nossos cursos e serviços, eles são direcionados tanto para estudantes (em qualquer nível da educação) até profissionais e instituição na área da educação.

Quanto às **publicações**, o **Instituto Dering** também tem como intuito publicizar as pesquisas acadêmicas nas áreas de **Ciências Humanas, Sociais, Linguagens e Artes**. Entendemos que as discussões produzidas podem e devem ter um **espaço de circulação**, sendo sua validação ou contestação feita não apenas por um seleto grupo, mas por aqueles que busquem a leitura desses textos e possa utilizá-los para **promover e potencializar diálogos entre os conhecimentos**.

Convidamos todos a conhecerem e colaborarem com nossas propostas. Em nosso site há informações sobre nossos propósitos e nossos serviços. Aguardamos vocês para manter essa conversa aberta, saudável e de cumplicidade.

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL