

Educação pós-pandemia: propostas decoloniais para enfrentamento da desumanização

José Pascoal MANTOVANIⁱ

Resumo

Este artigo reflete sobre a decolonização como resposta ao fenômeno de desumanização manifestado no período de pandemia. O imbróglio que pautou essa análise foi: em que medida a decolonialidade contribui para o enfrentamento da desumanização evidenciada no período da pandemia da Covid-19? O referencial teórico está fundamentado em Laval (2004), Freire (1967, 2011, 2018) e Ballestrin (2013). Os objetivos são: (i) apresentar o impacto da pandemia da Covid-19 na educação brasileira; (ii) descrever práticas de dominação, explicitadas no período pandêmico, as quais fortaleceram a manutenção de subjetividades colonizadas; (iii) enfatizar o papel da perspectiva decolonial como dispositivo de enfrentamento da realidade opressiva. Como resultados da pesquisa, demonstramos a desigualdade social presente na educação e a cultura desumanizadora vigente; logo, a proposição decolonial é viável para a reestruturação de valores.

Palavras-chave: filosofia; educação; decolonialidade; pandemia; desumanização.

*Education post pandemic:
decolonial proposals to combat dehumanization*

Abstract

This article will reflect on decolonization in response to the phenomenon of dehumanization spelled out in the pandemic period. The imbroglia that guided this analysis was: to what extent does decoloniality contribute to cope with the dehumanization made explicit during the Covid-19 pandemic period? The theoretical framework was referenced in Laval (2004), Freire (1967, 2011, 2018) and Ballestrin (2013). The objectives are: (i) to present the impact of the Covid-19 pandemic on Brazilian Education; (ii) describe domination practices, made explicit in the pandemic period, which strengthened the maintenance of colonized subjectivities; (iii) emphasize the role of the decolonial perspective as a device for coping with oppressive reality. As a result of the research, we demonstrate the social inequality present in Education and the current dehumanizing culture; therefore, the decolonial proposition is viable for the restructuring of values.

Keywords: philosophy; education; decolonial; pandemic; dehumanization.

ⁱ Doutor em Educação, Mestre em Ciências da Religião, Pedagogo, Filósofo e Teólogo. Professor do ensino básico (público e privado) e superior, coordenador do grupo de Estudos Domains: Foucault em perspectiva. E-mail: prof.pascoalmantovani@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9474-9247>.

*Educación después de la pandemia:
propuestas decoloniales para combatir la deshumanización*

Resumen

Este artículo reflexionará sobre la descolonización en respuesta al fenómeno de la deshumanización que se enunció en el período pandémico. El embrollo que guió este análisis fue: ¿en qué medida la descolonialidad contribuye al enfrentamiento de la deshumanización explicitada durante el período de la pandemia del Covid-19? El marco teórico fue referenciado en Laval (2004), Freire (1967, 2011, 2018) y Ballestrin (2013). Los objetivos son: (i) presentar el impacto de la pandemia Covid-19 en la educación brasileña; (ii) describir prácticas de dominación, explicitadas en el período pandémico, que fortalecieron el mantenimiento de subjetividades colonizadas; (iii) enfatizar el papel de la perspectiva descolonial como un dispositivo para hacer frente a la realidad opresiva. Como resultado de la investigación, demostramos la desigualdad social presente en la Educación y la cultura deshumanizante actual; por tanto, la proposición descolonial es viable para la reestructuración de valores.

Palabras clave: *filosofía, educación; decolonial; pandemia; deshumanización.*

1 INTRODUÇÃO

A pandemia conhecida como Covid-19, que passou a assolar a humanidade a partir de dezembro de 2019, expôs o atual contexto de desumanização que persiste na contemporaneidade; colocou por terra estruturas e mecanismos que se mantinham firmes e estabeleciam o andamento da Máquina Global. Com a pandemia, não só a fragilidade da existência humana se impôs, mas, sobretudo, outros fatores revelaram-se insustentáveis, tais como: a economia, a saúde, o saneamento básico, a segurança e a educação. Em suma, ficou explícito que a humanidade se desvelou transeunte, passageira, efêmera, frágil e vulnerável. Revelou-se a racionalidade do funcionamento das injustiças sociais, bem como da lógica que garante a manutenção das desigualdades sociais, econômicas etc. Independentemente do problema que devasta a humanidade, a educação pode ser ponto nevrálgico no que se refere ao processo hermenêutico das circunstâncias que se apresentam e desestruturam a realidade humana.

Este artigo aborda a tematização da desumanização no currículo escolar na pós-pandemia. O referencial teórico parte das pedagogias decoloniais com base nas quais refletir-se-á sobre o papel do currículo escolar na constituição das subjetividades dos indivíduos no pós-pandemia e se delineará o impacto das desigualdades nesse processo constitutivo. As novas contingências contemporâneas exigirão que o sujeito consiga se reinventar, logo, o papel da

educação, bem como o currículo escolar, no pós-pandemia, ocuparão papel central na reconfiguração do mundo. Tematizar a desumanização como aspecto nevrálgico do currículo escolar pode ser um dispositivo efetivo no ato de repensar as estruturas vigentes.

Diante desse cenário que se impõe, o imbróglio que pautou este artigo foi: em que medida as proposições de Paulo Freire contribuem no ato de repensar o currículo escolar no período pós-pandemia, o qual contemple o processo de ressignificação da constituição da subjetividade? As demandas contemporâneas trouxeram à tona a problematização da desumanização, ao passo que a pandemia evidenciou a discrepância entre as classes sociais; que a desigualdade é elemento fundante para a manutenção de uma estrutura reificadora e fetichista.

Os objetivos deste artigo voltam-se a criticar o fenômeno da desumanização pelas lentes freireanas e, a partir daí, indicar dispositivos de enfrentamento da realidade opressiva, bem como da ressignificação da estrutura curricular; e propor a inserção do tema da desumanização e seus desdobramentos na formação estrutural do currículo escolar à medida que se pondera a dimensão nevrálgica dessa tematização na constituição da subjetividade. Para tanto, a sistematização deste artigo estruturou-se em descrever a realidade de desumanização que a pandemia desvelou; em seguida, apresentar a concepção freireana de humanização e constituição de subjetividade; e, por fim, apontar os caminhos para revisitar o currículo escolar no período pós-pandêmico.

A metodologia processual deste artigo fundamentou-se em referências bibliográficas, considerando a hermenêutica contextual do cenário neoliberal feita por Laval (2004), a abordagem epistemológica de Paulo Freire (1967, 2011, 2018) acerca da percepção do duplo desumanização/humanização, além da contribuição decolonial de Ballestrin (2013). A partir dessa fundamentação teórica, a intenção deste artigo é propor caminho de subjetivação que trilhe as vias da decolonialidade.

2 A EDUCAÇÃO DURANTE A COVID-19

A pandemia do coronavírus explicitou o abismo existente entre a educação pública e a privada. Se, de modo geral, em menos de uma semana (TENENTE, 2020) escolas de ensino

básico, bem como universidades privadas, adaptaram-se às novas demandas referentes ao ensino *on-line*, as escolas (e parte significativa das universidades) públicas levaram mais de um mês para se acomodarem à nova realidade. Esse foi apenas um fator elucidativo da lacuna estrutural entre o ensino público e o privado presente em terras brasileiras. É possível elencar outros aspectos que revelam o abismo entre ensino público e privado (por exemplo, questões pedagógicas, econômicas, familiares etc.), mas não é o tema deste artigo, cujo foco, porém, é colocar a temática da desumanização em perspectiva, a fim de repensar a estrutura do currículo escolar.

Evidenciou-se, no período de pandemia, que o analfabetismo persistente em terras brasileiras não se dá, apenas, em razão da falta de acesso à leitura e/ou escrita, da prática de interpretação e compreensão de textos ou do que se refere à dimensão de conhecimento das novas tendências tecnológicas. A pandemia explicitou que a maledicência presente na contemporaneidade, principalmente no que concerne ao analfabetismo do povo brasileiro, está interligada com as dimensões material e estrutural: mais do que conhecimento em manipular determinado dispositivo, faltam recursos financeiros para adquiri-los. Somente com o devido acesso é que se viabilizará a aprendizagem adequada.

A lógica vigente da sociedade contemporânea está associada à cultura massificadora e homogeneizadora, a qual “não se propõe a reproduzir e reconduzir o esforço dos grandes gênios das gerações anteriores. Ela está subordinada a três fins específicos: o fim econômico, o fim político e o fim científico” (LAVAL, 2004, p. 21). Essa tríade ignora as camadas mais pobres da sociedade; faz com que as pessoas mais vulneráveis à marginalização se alinhem à ideologia utilitária e não crítica, funcional e não criativa. A pandemia deixou notória a necessidade de novas lentes hermenêuticas sobre o sujeito e sua realidade. Ainda que persistam ideologias dominantes, o contexto pandêmico colocou em xeque tais paradigmas normativos, bem como o axioma em repensar o tema da desumanização e sua inserção no currículo escolar.

Viu-se oportunizar, no período pandêmico, outro caminho para fazer e pensar a educação. O cenário de crise instigou lentes investigativas e hermenêuticas originais, ou seja, a crise abriu portas para outra leitura de mundo. Leitura crítica, criativa e ativa. A pandemia destacou o quanto a sociedade está submersa nas mais variadas formas de desigualdades, logo, aprender a ler a sociedade é um passo para o processo de quebra da manutenção e perpetuação da desumanização. Segundo Freire (2018, p. 291-292):

A leitura do mundo sob permanente processo de intervenção, leitura expressa na linguagem falada, cedo ou tarde exigiria sua complementação pela escrita a ser lida. Por isso é que não há leitura de texto sem leitura de mundo, leitura de contexto. E a leitura de mundo a que falte a do texto implica a ruptura do ciclo regular pensamento, ação, linguagem, mundo. É esta uma das violências que o analfabetismo realiza – a de castrar o corpo consciente falante de mulheres e homens, proibindo-os de ler e escrever, com o que se limita na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-lo, repensar a própria leitura.

Aprender a ler o mundo está ligado à dimensão de acessibilidade. A leitura do mundo que a Covid-19 potencializa é a imprescindibilidade de romper com ciclos de segregação e marginalização. Para promover tal ruptura, é preciso discernir, em primeiro lugar, as narrativas estruturantes de determinada cultura. Nessa direção, Laval (2004, p. 17) destaca a tônica empresarial dos discursos que pairavam sobre a educação: “Não se trata apenas de aumentar os níveis de competência dos assalariados, é necessário, ainda, que toda a educação recebida tenda a levar melhor em conta o ‘destinatário do serviço’, a saber, a empresa.”. Toda dimensão formativa é resumida em solucionar as demandas mercantis, de modo que a educação é eficiente se, somente se, atender às expectativas empresariais. Ler o mundo é identificar os fatores que impedem justiça social e acessibilidade. O cenário da pandemia apontou que a educação deve ser vista para além da coerência do mercado, rompendo com a manutenção de sistemas opressivos.

Seguindo esse viés, a Covid-19 explicitou o quanto o fenômeno denominado educação foi sintetizado como prestação de serviços para atender a lógica empresarial. Por essa via, cabe à educação – pública ou particular – preencher as fendas impostas pelas necessidades do mercado a fim de possibilitar maior rentabilidade com menor gasto ou prejuízo para os investidores. Quanto à máquina estatal, constata-se paradigma que, por um lado, corresponde aos intentos do mercado e, por outro lado, apresenta-se como mecanismo letárgico. A imagem do Estado é suprimida pela eficácia das instituições privadas que seguem os pressupostos liberais. Em outras palavras, a ideia de Estado foi maculada por uma perspectiva burocrática, corruptível e obsoleta, obstaculizada pelo imagético eficaz típico do liberalismo, como aponta Laval (2004, p. 13):

Usando como pretexto os numerosos defeitos, cada vez mais manifestos, de um sistema burocrático que se havia hipertrofiado e massificado no grande período do Estado fomentador, as pressões se acentuaram, em nome da

eficácia e da democracia, para introduzir os mecanismos de mercado e os métodos de gestão inspirados na lógica empresarial. Nos fatos, uma política de “Territorialização” abriu caminho, progressivamente, a uma “desregulamentação” escolar em resposta às novas necessidades sociais, versão *soft* da mão invisível dos liberais.

Nesse imbróglio, o que impera é a pedagogia das grandes mentiras. Freire (2018) destaca como a pedagogia das grandes mentiras vem se consolidando a partir de narrativas não só desinformadoras, mas também maquiavélicas. Tal pedagogia carrega a intencionalidade de acomodar o sujeito em realidade pecuniária sem coadunar com a singularidade do ser. Romper com a moldura mercantil exige do sujeito ação transgressiva, ou seja, a transgressão das normalidades instituídas, mecanizadas, tecnicistas e instrumentais por meio de consciência crítica. Segundo Freire (2018), toda intervenção no mundo é resultado da compreensão deste mundo. Não existe hermenêutica do mundo deslocado dele, como segue a afirmação de Freire (2018, p. 291):

Intervindo no mundo, tornando-o então cultural e histórico, fazendo ilações, comparações, chegando a conclusões, falando em torno do mundo e a propósito de sua prática sobre ele, os seres humanos necessariamente se tornariam capazes de ler o mundo. Capazes de produzir sua compreensão do mundo, sua interpretação dele, com que continuavam a intervir. Não é possível intervenção sem compreensão do objeto sobre que se pretende atuar ou se está atuando. E a compreensão muda com a intervenção. A compreensão do objeto que não se dá a mudanças obstaculiza o processo de intervenção.

Intervenção é resultado de compreensão. A percepção sobre o atual cenário não pode ser parcial ou limítrofe, em vez disso, “a necessária politização da percepção consiste, portanto, numa terapia de choque. Esta, para ser produtiva, deve ser intensa e envolver o espectador tão profundamente a ponto de transformar seus hábitos e, sobretudo, seus hábitos perceptivos” (SANTOS, 2011, p. 159). O que Santos (2011) destaca é que a percepção, em sua profundidade, pode gerar transformação da realidade. O legado que a Covid-19 tem construído está relacionado com a importância de não só compreender o momento histórico e suas contingências, mas sobretudo alterá-lo.

O que se pretendeu nesta seção foi apresentar alguns elementos indiciários que o cenário pandêmico explicitou sobre o fenômeno educação. Em perspectiva freireana, o que deve ser ressaltado é a mudança de paradigma quanto ao que se compreende como educação e o que se busca fazer do fenômeno educação. A fim de encontrar caminhos de intervenção, compreensão

e transformação, faz-se necessário interpretar o impacto das subjetividades colonizadas e as práticas de dominação que tornam sujeitos hodiernos reféns de sistemas ardilosos e consistentes, tema abordado na próxima seção.

3 SUBJETIVIDADES COLONIZADAS: PRÁTICAS DE DOMINAÇÃO

Esta seção dá destaque à reflexão sobre os arranjos de dominação e subjugação típicas de culturas marcadas por epistemologias. Sem perder de vista os arranjos explicitados pela pandemia, o esforço deste tópico é mapear alguns indícios de colonização de subjetividades, os quais estão harmonizados com a premissa de conservação e manutenção de um sistema opressivo e perpetuação da desumanização. Antes de adentrar no tema da colonização de subjetividades como prática de dominação, é necessário conceituar o que se compreende, neste artigo, por subjetividade: “maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 236). Portanto, a subjetivação é fenômeno empírico de si para si, em que o mundo é mediador dessa experiência.

Pensar, portanto, a premissa de subjetividades colonizadas é impor mediação sobre a empiria do vivenciar a si mesmo, pois há um outro que invade a experiência particular e singular. A educação é o oposto dessa mediação predadora. Em vez de colonizar, a educação, em sua essência, propõe horizontes decolonizados. Por decolonização entende-se “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). Assim, se a perspectiva decolonial é a postura de resistência aparente às formas de dominação e desumanização, a colonização é a estruturação e manutenção dos sistemas de desumanização. Nessa direção, a proposta de colonização de subjetividades se aproxima do que Adorno (2006, p. 129) destacou como enquadramento pessoal em arquétipos coletivos, como segue:

Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa. Para os que se comportam dessa maneira utilizei o termo caráter manipulador [...].

Tanto a autodeterminação como a ideia de massa amorfa exposta pelo frankfurtiano são reflexos do impacto da colonização de subjetividade. Sabe-se que a pauta liberal está subscrita às tentativas de colonização de subjetividade realizadas pelas instituições mercantis. Nessa lógica, a educação tem-se revelado como extensão da máquina de colonização de subjetividades, contrariando seu aspecto insurgente e de resistência, ou seja, como fenômeno decolonial. A estrutura colonialista é desumana, pois tira do sujeito do devir existencial. Arroyo (2000, p. 38), ao lançar vistas às contingências que desestruturam o sujeito, destaca que:

O crescente desemprego, a crescente marginalização, inclusive da infância e da adolescência, a falta de horizontes para a juventude, enfim, a crescente exclusão e seletividade da economia globalizada levam-nos a abandonar os horizontes democráticos que nos inspiravam em décadas recentes e desabamos facilmente para o democratismo credencialista em solidariedade aos excluídos.

O questionamento do autor é a acomodação dos sujeitos a imposições imperialistas e castradoras de perspectivas. A falsa aura democrática esconde-se atrás do ideário meritocrático, o qual justifica o sucesso de poucos com relação ao fracasso escolar de muitos. Afere-se a coerência desse sistema pseudodemocrático. Nota-se a normatização das diversas faces da segregação e exclusão que impactam significativamente a sociedade atual, principalmente a juventude. A pandemia de Covid-19 explicitou este fato: diante da necessidade de reclusão, foram os mais pobres que sofreram mais porque perderam direitos para não colocarem a vida em risco.

A desumanização foi justificada pelas vias da manutenção econômica e sua repercussão no cenário da pandemia revelou-se na ação castradora de oportunidades profissionais, impedimento do acesso à educação, bem como obstaculizou o processo de subjetivação. O fenômeno de desumanização solidifica-se a partir do impacto da colonização das subjetividades, a qual faz com que o sujeito perca de vista a imprescindibilidade do ato de humanizar-se, como destaca Freire (2011, p. 16):

O problema de sua humanização, apesar de sempre haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica.

A ênfase freireana é a de que o valor do processo de humanização não pode ser conduzido por ilusões, por enganos ou por erros, de modo que, sempre que houver mediador normatizador das experiências fundantes, a subjetividade será furtada da experiência de si mesma. Tal preocupação é fundamental porque, segundo Freire (2011), quando o sujeito se dá conta de que, no lugar de vivenciar a empiria de si, o experienciar que se impõe é enganoso e dissimulado, é arbitrariedade externa que se apresenta como imperativo a ser internalizado pela pessoa que sofre o abuso colonizador. Qual seria, então, a função da educação nesse contexto de colonização de subjetividade? Cabe à educação o labor anatômico que: externalize a realidade vivencial; explicito o mundo vivido e a cotidianidade; potencialize a luta pela humanização, destituindo, portanto, toda a utopia mercantil. A proposição que acompanha o fenômeno da educação salta da problematização da desumanização. Seguindo as vias propostas por Freire (2011, p. 16):

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

A ênfase freireana é a de que a desumanização não é fato determinado e consolidado, em vez disso é constructo histórico. Fazer do tema da desumanização ponto nevrálgico do currículo escolar é esquadrihar sistematicamente os eventos que organizam, perpetuam e normalizam mais as variadas formas de violência. Vale destacar que a afirmação de Freire (2011) se atém, basicamente, ao processo de constituição de subjetividade do indivíduo sem ignorar sua relação com o mundo, isto é, com o outro.

A humanização passa pelo viés relacional, opondo-se frontalmente à proposta da colonização de subjetividades que se travestem do ideário homogeneizador que suplanta as heterogeneidades e silencia as polifonias. A decolonização de subjetividade, por sua vez, mira “a diversidade, expressa por uma espécie de polifonia, em que grupos sociais passam a ter espaços nos quais podem dizer sua própria palavra – para usar uma expressão de Paulo Freire –, coloca em crise o modelo de uma epistemologia e racionalidade únicas” (PIZA; PANSARELLI, 2012, p. 27). Humanizar-se, em Freire, é um projeto emancipador porque não

descarta a presença de outrem, pelo contrário, é no processo relacional que a experiência de si e de enfrentamento da desumanização é viabilizada.

Em suma, o que se pretendeu neste tópico foi esboçar, mesmo que provisoriamente, o impacto do processo colonizador no que se refere ao processo de subjetivação. Destacou que a educação traz característica de resistência às mais diversas formas de docilização da existência e, portanto, carrega, em si, rudimentos decoloniais que podem ser instrumentais valiosos no processo de enfrentamento das forças desumanizadoras. Em seguida, o tema que perpassará este artigo ater-se-á à dimensão transgressiva e emancipadora proposta pela decolonização de subjetividades, a qual pode ser uma forma de afrontamento diante dos mecanismos de desumanização que são marcas da sociedade contemporânea.

4 EDUCAÇÃO APÓS PANDEMIA: CAMINHOS DECOLONIAIS COMO ENFRENTAMENTO DOS DISPOSITIVOS DESUMANIZADORES

O percurso realizado até agora apresentou, em primeiro lugar, breve panorama da educação em tempos de Covid-19, evidenciando o abismo existente na prática educacional contemporânea. Esse cenário corroborou, portanto, a necessidade de mudança de paradigmas e, para tanto, a segunda seção destacou algumas características do processo colonizador de subjetividades, o qual extirpa a constituição do processo de subjetivação do indivíduo. Após delinear tais aspectos modais e identificar os atores e sistemas colonizadores de subjetividades, a proposição da terceira seção é apresentar caminhos para o fenômeno educação após o período pandêmico.

Este tópico tem como paradigma a vida vivida, o cotidiano, pois nenhuma reflexão efetiva surge deslocada da realidade, ou seja, “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 35). Considerar o processo de decolonização de subjetividades a partir de pistas freireanas é fazer da experiência vivida o palco das grandes descobertas e, também, das mudanças significativas.

A proposição freireana aponta pelo menos duas opções: “Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos” (FREIRE, 1967, p. 35). O processo decolonial é, assim, a escolha

pela ruptura e transgressão com a reificação do ser. A decolonização caminha pelo viés da hermenêutica crítica, isto é, o processo de interpretar a realidade, de suas contingências e peculiaridades. Tal interpretação dá-se por meio de lentes reflexivas e criteriosas.

Opondo-se a esse princípio, o processo colonizador, além de impedir a criação de singularidades, condiciona a reflexão e o pensar. Tal ação só é eficaz porque os sujeitos contemporâneos perdem a referência mnemônica: a memória dá lugar ao esquecimento; a identidade consolidada é transeunte, marcada pela efemeridade e instantaneidade, como assinala Bauman (1998, p. 36):

Essa é a identidade que se ajusta ao mundo em que a arte de esquecer é um bem não menor, se não mais importante do que a arte de memorizar, em que esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação, em que sempre novas coisas e pessoas entram e saem sem muita ou qualquer finalidade do campo do viés da inalterada câmara da atenção.

A marca identitária referida por Bauman (1998) é aquela em que o sujeito é assujeitado pela arbitrariedade do esquecimento. Por não saber olhar e interpretar o passado; por ter perdido a dimensão reflexiva e crítica da realidade; por acomodar as narrativas estruturantes, o sujeito não se percebe como ser autônomo, mas autômato. O mimetismo estrutural captura e objetifica o processo de subjetivação, tornando-o, assim, refém dessa disposição. A alienação se acomoda nas periferias reflexivas, as quais são justificadas pelas narrativas que possuem respaldo no próprio âmago educacional. A prática educacional que se instaura fratura a constituição da subjetividade, bem como é antagônica à educação decolonial, ou seja, àquele fenômeno “que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira” (FREIRE, 1967, p. 36). A manutenção da alienação caminha paralelamente à ideia de uma educação desestruturante, que desampara o ser, como destaca Freire (1967, p. 36-37):

Na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa.

A crítica freireana é sobre a organização coerente da supressão da consciência crítica. Esse solapar é indispensável para a conservação das desigualdades e segregações. A educação

libertadora é aquela que potencializa o processo de subjetivação do indivíduo. É por meio da educação decolonial que a injustiça social é esvaziada. Charlot (2002) delinea o quanto a injustiça social estabelece um abismo entre as classes sociais. É interesse notar, como assinala o autor, que esse fenômeno não é recente, isto é, “há 35 anos sabemos, no mundo inteiro, que as crianças oriundas de uma família popular têm menos chances de ser bem-sucedidas na escola do que os filhos de família de classe média” (CHARLOT, 2002, p. 21). O que a pandemia apenas revelou é um mal que acompanha a recente história. Verifica-se, portanto, que a vulnerabilidade à marginalização impacta diretamente a constituição e a formação do sujeito. A heterotopia da educação decolonial é o viés para a extinção das mais variadas formas de desigualdades.

Para referenciar sua análise, Charlot (2002) demonstra como a educação está interligada com o todo do sujeito. Para tanto, o autor apresenta um dado aparentemente pífio de que famílias que matriculam suas crianças na escola para o processo de alfabetização, “cujas residências dos pais possuem banheiro, maior será o número de alunos alfabetizados no final do ano letivo” (CHARLOT, 2002, p. 22). O que salta no apontamento de Charlot (2002) é que a dimensão econômica se conecta diretamente com a constituição formativa do sujeito, do mesmo modo que se vincula à composição de sua subjetividade. Dito de outro modo, “o aprofundamento da tendência a direcionar os fins da educação para uma confluência de interesses associados à competitividade econômica e à afirmação do Estado regulador” (BITTENCOURT, 2017, p. 556).

Para Deleuze (2017, p. 226), a lógica do mercado, do consumo e do endividamento transforma o sujeito cárcere de um sistema acomodado na necropolítica, pois “o homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado. É verdade que o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento”. É evidente que o sujeito tem sua constituição intimamente ligada com seu fôlego de consumo, por isso, a educação é o instrumental que subsidia o sujeito para adentrar nesse jogo mercantil. A distribuição da riqueza, na perspectiva de Jaim Etcheverry (2000), é um problema sociopolítico e, portanto, envolve, inclusive, a dimensão da má distribuição de renda. A provocação feita por Jaim Etcheverry (2000) lança as atenções ao modo como o investimento é feito no que se refere à educação e seu grau de importância para o país.

Por mais que a faceta financeira exerça impacto significativo na composição educacional do sujeito, é coerente ponderar fatores que não se restrinjam à noção pecuniária. A educação decolonial é aquela que faz da realidade, do mundo vivido, o local das vivências do devir, da transformação. É a partir dos vetores desumanizadores da realidade que a educação deve se impor. Substituir o despotismo monetário pelo devir educacional, o qual potencializa o ato criativo do sujeito, como destaca Freire (1967, p. 43):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo o desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

O fio condutor da afirmação freireana está articulado com o processo de emancipação do sujeito, a qual ocorre em relação, conexão e mútua implicação dele com o mundo. O ato criativo é viabilizado não no isolamento, mas na interação. Em tempos pandêmicos, em que o isolamento foi a forma mais eficaz para evitar a propagação do vírus, o sujeito contemporâneo corre o risco de esquecer o valor de experienciar a potência inerente aos relacionamentos, paradoxo presente na globalização. Se a globalização, ao mesmo tempo que expandiu o quintal do mundo e enfraqueceu os pressupostos regionalistas, amplificando, assim, as possibilidades dos indivíduos hodiernos, nota-se, também, que as relações afetivas estão cada vez mais frágeis e efêmeras, ou seja, condicionadas à superficialidade, menos comunitárias e restritivas (CASTELL, 1999).

A pandemia de Covid-19 revelou o quanto o frenesi das rotinas aceleradas esconde a precariedade dos relacionamentos e a fragilidade dos vínculos afetivos. Mais do que evidenciar que o sujeito do século XXI é movido pela utopia performática, denunciou, sobretudo, o sectarismo ideológico presente na maneira de pensar e agir do ser colonizado. O isolamento social forçou o indivíduo a encarar suas vísceras, sobretudo, perceber a dimensão sectária que deforma sua humanidade, isso porque:

O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias-verdades, nutre-se do puramente “relativo” a que atribui valor absoluto” (FREIRE, 1967, p. 50).

A pandemia demonstrou a finitude existencial do sujeito, não só por colocá-lo em risco de morte, mas especialmente por destacar o quão egoístico são seus pressupostos constitutivos. A pandemia realçou o quanto o sujeito contemporâneo apega-se a mitos por não ter coragem de assumir a responsabilidade da constituição de si e do processo custoso de subjetivação.

Seguindo as pistas freireanas, a decolonização da subjetividade é o momento charneira do sujeito que decide repensar sua identidade constitutiva; problematizar a manutenção alienadora de consciências massificadoras; considerar o mundo vivido como ambiente nevrálgico para o devir de si; e superar o sectarismo ideológico que está atrelado à provisoriade relacional e afetiva. A educação que considera a realidade posta e faz dela cenário potencial para o devir existencial pode ser caminho de ressignificação e resiliência perante as arbitrariedades desumanizadoras.

5 CONCLUSÃO

Em tempos de Covid-19, as vísceras do indivíduo contemporâneo foram expostas. A fragilidade da existência humana se revelou implacável. Nesse imbróglio, a educação não é vista apenas como meio para emancipação ou finalidade emancipatória, em vez disso, ela se revela como fenômeno holístico que abarca o todo do sujeito: sua relação consigo e com o mundo; aspectos subjetivos e objetivos. A pandemia trouxe à tona os diversos tipos de analfabetismo, bem como a condição da massa social que está imersa em uma cultura fincada no tripé: economia, política e ciência. Esse paradigma limita a leitura do mundo, bem como estabelece a lógica da manutenção da segregação e marginalização das pessoas mais vulneráveis. Esse sistema produz educação voltada ao mercado, em que o *slogan* fundante está pautado pela pedagogia das grandes mentiras e pela desinformação. Modificar esse cenário só é viável por meio da emancipação, a qual é possível pela intervenção que se dá pelas vias da compreensão e da crítica. É, sobretudo, mudança de paradigmas.

Há, também, o aspecto mnemônico que deve ser considerado, ou seja, ainda que haja a tentação do esquecimento do impacto da pandemia na vida do indivíduo, conduzindo ao retorno da antiga normalidade, em que a consciência dos sujeitos é condicionada a posturas mecanicistas e instrumentais, ter na lembrança o período pandêmico é lançar vistas à necessidade de constante transformação e mudança que a educação precisa viver, a fim de que a realidade seja modificada, haja vista a capacidade da educação de alterar a constituição da subjetividade do ser.

A perspectiva decolonial subsidia o sujeito a resistir a forças instituídas, transgredir dogmas cristalizados e instituir novos horizontes experienciais. A decolonialidade valoriza o ineditismo da empiria do aprender. Valorizar a experiência da aprendizagem, então, é colocar em perspectiva a desaprendizagem da lógica predatória. Vale retomar que esse sistema predatório típico do neoliberalismo é extremamente bem-organizado. A coerência inerente ao sistema pseudodemocrático faz com que a sociedade legitime a anormalidade em nome da organização e estruturação econômica.

O período pandêmico põe em xeque toda dicotomia e dualismo funcional. Faz com que a educação preserve a complexidade e a pluralidade humana, e, assim, incentive a dimensão intersubjetividade a qual fomenta, por um lado, a dimensão ética e de responsabilidade e, por outro lado, preserva a postura emancipatória e autônoma típica da decolonização das subjetividades.

Essa complexidade é marcada pela luta da humanização adiante de tendências e estruturas de desumanização; passa pelo viés dialogal, relacional e do comprometimento com a própria existência humana. O mundo vivido traz novos desafios e, por isso, aprender a reinventar-se é ponto crucial para a educação. As novas contingências suscitadas pela Covid-19 reorganizam e desmitificam o impacto financeiro e desafiam o sujeito a olhar por vias que beiram a transcendentalidade. A globalização viverá novos dilemas, o sujeito precisará aprender a superar os sectarismos ideológicos que saltam à luz em tempos de polarizações narrativas.

A contribuição de Paulo Freire para o processo de decolonização de subjetividades é fazer da vida, do mundo vivido, a principal fonte de experiências. A empiria não é descolada da realidade, não é esparsa dos medos e anseios do sujeito contemporâneo, pelo contrário, a proposição freireana para o processo de decolonização é identificar os fatores castradores, sua

lógica de perpetuação e manutenção de sistemas sectários para, então, criar e potencializar inovações relevantes, nada plásticas. A proposição freireana é sensível à interpretação, compreensão e intervenção deste mundo que se emergirá pós-pandemia. Pensar a partir de lentes freireanas é considerar que não se vive uma “era” de mudanças, mas uma mudança de “eras”, em que a educação decolonial pode ser dispositivo de enfrentamento diante da realidade que perpetua a lógica da desumanização.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, 2017, Curitiba. **Anais do XIII EDUCERE**, 2017. p. 553-569.
- CASTELL, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 17-34, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10237/9476>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. São Paulo: Forense Universitária, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

JAIM ETCHEVERRY, Guilherme. **La tragedia educativa**. Buenos Aires: Fundo de Cultura Económica, 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

PIZA, Suze de Oliveira; PANSARELLI, Daniel. Sobre a descolonização do conhecimento – a invenção de outras epistemologias. **Revista Estudos de Religião**, São Paulo, v. 26, n. 43, p. 25-35, 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ER/article/viewFile/3366/3255>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SANTOS, Laymert G. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sociotécnico da informação digital e genética. São Paulo: 34, 2011.

TENENTE, Luiza. Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. **G1**, Educação, 5 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 5 maio 2020.

Recebido em: 30/06/2020

Aprovado em: 29/10/2021