

A educação no Brasil em tempos de pandemia (antes-durante-após): reflexões na perspectiva decolonial

Renato de Oliveira Dering¹ 

Centro Univerisitário de Goiás – UNIGOIÁS, Goiânia, GO, Brasil

Resumo

A pandemia da Covid-19 atingiu o mundo e provocou rearranjos em diversos aspectos da sociedade. No contexto brasileiro, a educação foi uma das áreas mais afetadas, pois, além do isolamento social, eclodiram outros graves problemas já existentes. Aliado a isso, fatores políticos e sociais durante o ano de 2020 e 2021 agravaram a situação. Observado isso, o presente estudo, de cunho ensaístico, problematiza como o preceito de modernidade provoca a manutenção da colonialidade, atentando que, durante a pandemia, tais pressupostos ficaram ainda mais evidentes, como o da salvação e da ideologia do déficit. O ensaio está ancorado na perspectiva decolonial, com Quijano (1992) e Mignolo (2017); discute-se educação em um diálogo de Patto (1999) e Freire (1979; 1984); e fontes documentais jornalísticas para os dados acerca da pandemia.

Palavras-chave: Covid-19. Educação Tecnológica. Ensino Remoto.

Education in Brazil in pandemic times (before-during-after): reflections from the decolonial perspective

Abstract

The Covid-19 pandemic hit the world and caused rearrangements in several aspects of society. In the Brazilian context, education was one of the most affected areas, because, in addition to social isolation, other serious problems already existed. Allied to this, political and social factors during the year 2020 and 2021 aggravated the situation. Observing this, the present study, of an essayistic nature, problematizes how the precept of modernity causes the maintenance of coloniality, noting that, during the pandemic, such assumptions became even more evident, such as that of salvation and the deficit ideology. The essay is anchored in the decolonial perspective, with Quijano (1992) and Mignolo (2017); education is discussed in a dialogue between Patto (1999) and Freire (1979; 1984); and documentary journalistic sources for data about the pandemic.

Keywords: Covid-19. Technological Education. Remote Teaching.

1 Introdução

A pandemia da Covid-19, que acomete o mundo desde o final de 2019, trouxe modificações nas estruturas sociais e, conseqüentemente, nas instituições da sociedade. Falando de Brasil, entre todas as áreas atingidas pela pandemia, o

sistema educacional foi o que mais sofreu. Isso ocorre, pois, esse contexto mostrou feridas já existente e estampou outras. Destaca-se, entre tantas, o fracasso escolar, as taxas de analfabetismo, a inclusão social e a inclusão digital no Brasil.

O fracasso escolar se relaciona com uma estrutura obsoleta que, a seu modo, reproduz um sistema fadado à inaptidão de uns em prol de um parâmetro pautado pela ideologia do déficit. O analfabetismo, por sua vez, não apenas é um dos pontos críticos quando se fala sobre educação no Brasil, mas também uma forma de compreender como a pandemia da Covid-19 possibilitou o agravamento do fracasso escolar.

Sobre analfabetismo, resalto que: “em 2000, o Brasil contava com 18,8 milhões de analfabetos entre as pessoas com idade igual ou superior a 8 anos.” (DERING, 2021, p. 58). Na pesquisa que trago, ancorada nos estudos de Ferraro (2009), os dados são genéricos, visto que desse número, mais da metade estão concentrados em apenas duas regiões brasileiras, consideradas, inclusive, menos moderna que outras.

A inclusão social e digital dialogam de maneira inerente, uma vez que as condições culturais e financeiras interferem, de modo direta, na forma como os sujeitos dialogam com as tecnologias. Isto é, ter acesso não é o mesmo de ser letrado digitalmente. Em suma, estar imerso ou ter contato com as novas tecnologias não significa que os sujeitos saibam ou dominem tais tecnologias.

Diante dessas problemáticas que pulsaram na pandemia, é que o presente trabalho de justifica, pois tem como objetivo refletir sobre a situação educacional no Brasil traçando paralelos necessários entre os problemas existentes, os que foram mais visíveis no atual contexto e as questões que virão (ou poderão vir) após o controle da pandemia.

Este estudo, de cunho ensaístico, problematiza, pela perspectiva decolonial, como os preceitos de modernidade/colonialidade, já discutidos por Walter Mignolo e Aníbal Quijano, provocaram e ainda provocam o apagamento de sujeitos que fujam ao controle de uma matriz de poder. Nesta pesquisa, o ponto reflexivo é perceber que essa forma de exclusão ocorre ainda no processo de escolarização no Brasil que optou por um ensino remoto emergencial sem considerar aspectos que já

necessitavam de olhar mais atento tanto de políticas públicas quanto da própria estruturação e repetidos modelos de escola brasileiras as quais repercutem uma educação bancária e voltada à elitização e controle do conhecimento.

2 A educação no Brasil no contexto da pandemia de Covid-19

3

As grandes crises mundiais sempre provocaram mudanças nos arranjos sociais e de suas instituições. Grossa, Minoda e Fonseca (2020) discorrem sobre o assunto, elencando alguns momentos históricos, como a peste negra e gripe espanhola no mundo e, de maneira mais específica, citam a febre amarela no Brasil. É nesse contexto que os autores dialogam com a pandemia da Covid-19. “O diferencial desta pandemia para as outras do passado, é que hoje as condições de saneamento e o conhecimento científico são mais avançados em relação à época das pandemias do passado” (GROSSA; MINODA; FONSECA, 2020, p. 152).

A pandemia da Covid-19 teve sua primeira atenção sobre a problemática, no Brasil, em março de 2020, ainda que nos meses que antecederam a China e outros países já apontavam para uma calamidade mundial. Foi então pelo decreto legislativo número 6, publicado em 20 de março de 2020, que se reconheceu o estado de calamidade pública no território brasileiro (BRASIL, 2020).

Embora tenha sido criticada e alvo de teorias da conspiração, a China teve um controle maior sobre a doença cerca de 5 a 6 meses depois do primeiro incidente, relata a jornalista Juliana Sayuri (2021) no Jornal Nexo. Ela ainda destaca que: “Ao longo de 2020 países da Ásia e da Oceania se tornaram modelos para muitas das estratégias de enfrentamento à pandemia.”.

Em contrapartida, o Brasil, um ano depois do primeiro decreto, apresenta dados ainda preocupantes, que fez com que países se fechassem para nós. Na reportagem de Sayuri, a jornalista destaca que: “em março de 2021, o Brasil registrou mais que o dobro de mortes diárias por Covid-19 do que a Ásia, o continente mais populoso do mundo.”.

Os fatores que provocaram tal efeito devastador no país reside no contexto social ocasionado pela polaridade política. Os posicionamentos de políticos que

circundam o Brasil não apenas promovem o negacionismo da ciência, como também incita a desinformação da população, principalmente a que tem pouco acesso à informação. Fato são as CPI instaladas nas altas cúpulas, como a das Fake News e, mais recentemente, da Covid-19. Agravando ainda mais a situação, temos ainda os imensos cortes orçamentários voltados para a educação que provocou, no mês de maio, súplicas ao governo federal de diversas universidades públicas para que recebessem verbas congeladas para que pudessem continuar funcionando. É justamente nesse contexto de negacionismo, crise política, desinformação e de controvérsia que a educação pública e privada do país, tanto no ensino básico quanto no superior, se encontra.

A pandemia da Covid-19 e todo esse envolto não trouxeram novidades, mas apenas mostraram uma sociedade ancorada numa premissa de colonialidade, como já discorrem Mignolo (2010; 2017) e Quijano (1992). Compreendo, em diálogo com os autores, que “a matriz colonial do poder é então uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” (MIGNOLO, 2010, p. 12, tradução minha) . Isto é, pelo preceito e justificativa da modernidade/colonialidade, de um avanço/superação, quem está no comando acaba controlando corpos e saberes e, a partir desse controle, consegue fazer a manutenção de quem pode ou não pode falar e exercer o direito a ter educação de qualidade.

Por assim entender, temos que:

Hoje, mais do que nunca na história do mundo moderno/colonial, o processo muda e muda de direção para construir estruturas de conhecimento que emergem da experiência de humilhação e marginalização; experiências e humilhações geradas pelo start-up e atualização constante da matriz de poder colonial (MIGNOLO, 2010, p. 112-113, tradução minha).

Portanto, a lógica perversa dessa modernidade é construída, justamente, para operar em uma lógica de desdobramento da colonização do país, em que separa sujeitos por cor, raça e gênero, além de outras formas de dominação que foram inseridas ao longo dos anos.

No entanto, a estrutura de poder colonial produziu as discriminações sociais que mais tarde foram codificadas como "raciais", étnicas, "antropológicas" ou "nacionais", de acordo com os momentos, os agentes e as populações envolvidas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial pelos europeus, foram até assumidas como categorias (de afirmação "científica" e "objetiva") de significado a-histórico, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder (QUIJANO, 1992a, p. 12, tradução minha).

5

A modernidade, na proposta de Mignolo (2017) é uma narrativa que construiu o que entendemos por civilização ocidental e, pela forma como foi imposta, aceitamos como verdade absoluta e, ao invés de questionar sua lógica, debatemos sobre pontos isolados.

[...] 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).

Por essa razão, não há como pensar na educação fora do preceito de modernidade, tampouco podemos pensar na escolarização em tempos de pandemia sem compreender o quanto a colonialidade está presente nos discursos falaciosos que partem do meio político, principalmente quando massificam todos os corpos, pois:

[...] ao interseccionarmos categorias como as de raça/etnia – gênero – idade – classe social – nacionalidade – estatuto migratório, entendemos que não basta percebê-las como marcadores de diferenças que influenciam na formação de subjetividades, mas que estas categorias se constituem enquanto multiplicadoras de subordinações e de desigualdades sociais (NOGUEIRA, 2011 apud CAMPOS e QUEIROZ, 2018, p. 26).

Assim, ao se colocar todos em um mesmo lugar, deslocando todos para um lugar que, inclusive, não os pertencem, reproduzimos a lógica da modernidade e retomamos a narrativa do opressor/oprimido. “Em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo. Este fenômeno é comum, sobretudo nos oprimidos de classe média, que aspiram igualar-se aos homens ‘eminentes’ da classe superior.” (FREIRE, 1979, p. 32).

Por isso, a escola ainda passa pelo viés da salvação, em que o oprimido, dialogando com Freire (1979) é colocado no seu lugar e a pandemia justifica tal fato. Isto é, pela narrativa da modernidade, o sujeito da aprendizagem volta a ser o aluno – aquele sem luz – que precisa buscar como se salvar e as políticas públicas – que sabemos que são ineficazes para a maioria – são sua única forma de salvação.

Defendo, portanto, que:

6

É preciso que o homem seja capaz, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (FREIRE, 1984, p. 7).

Observado isso, o que se percebe na intersecção entre a pandemia da Covid-19 e educação nesse período, principalmente, é que há um caminho doloroso e negado pela política e por grande parte da sociedade. O desafio não está em como mediar o que está acontecendo nas escolas e universidades do Brasil, mas sim de que modo o contexto anterior, provoca um caos ainda maior a curto prazo nos sujeitos da aprendizagem.

3 Novas reflexões sobre a educação: apontamentos e intersecções do antes e durante

Há muito se discute sobre os rumos educacionais no Brasil. Um fato é que as adequações entre políticas públicas e contexto educacional pouco dialogaram/dialogam dada a diversidade e necessidade dos aprendizes em todo o território nacional. Mais do que isso, tantos outros aspectos sociais que, sem dúvida, agravaram/agravam a situação para os estudantes do país, principalmente os da educação básica pública e de regiões econômica e socialmente afetadas.

Se em tempos não tão distantes, as estatísticas sobre o ensino já amargavam alguns pontos preocupantes para o desenvolvimento do país, em tempos próximos,

esses dados podem apresentar ainda mais lacunas. Um exemplo tácito disso é o analfabetismo.

O Brasil, durante o século XX, apresentou sérios problemas acerca da leitura e da escrita, bem como da compreensão e interpretação daquilo que se lê e escreve. Basta conhecer um pouco da História da Educação para verificar tal fato (e se assustar com o que poderá encontrar). Magda Soares (2015), por exemplo, ao abordar o início das práticas de letramento no Brasil já faz um panorama interessante sobre o assunto.

Tem-se assim, que um dos fatores que precisa de enfrentamento é a questão da ideia de aptidões humanas baseadas na meritocracia. Sobre a questão de aptidões, sugiro a leitura de Maria Helena Souza Patto (1999), em “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”. Patto afirma que as aptidões humanas acabando sendo lógicas excludentes, visto que deixam de lado o sujeito e suas características. Por assim ser, acabam determinando que um corpo e um saber são melhores ou piores qualificados e, para além, instauram visões elitistas. Trata-se, portanto, do preceito de modernidade/colonialidade, já discutida por Mignolo (2017), que estabelece uma matriz colonial de poder, ancorada nos escritos de Quijano (1992).

Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica” (PATTO, 1999, p. 63).

Por assim ser, diante o preceito de tais aptidões, é preciso entender que se instaura a “ideologia do déficit”, a qual se pautou e ainda se pauta a educação básica no país precisa de mudanças urgentes. Por essa ideologia, sempre haverá alguém melhor do que o outro, pois as medidas nunca serão justas, principalmente para quem é o oprimido ou é colocado como tal. Como mesmo já discutia Freire (1979), trata-se de uma educação bancária – que não leva à reflexão – em uma

sociedade que promove a escravização do conhecimento pela legitimação do que se pode ou quem pode aprender, um tipo de pedagogia dominante que parte sempre da elite para os que são subalternizados.

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

Por isso, no pressuposto o qual refletimos aqui, entende-se que analfabeto é aquele que não sabe codificar e decodificar a Língua Portuguesa, logo, é alguém inapto para a sociedade moderna, pois seu conhecimento não foi e não será, de fato, legitimado para tal fim.

Desse modo, quando falo em uma educação que tem como base as aptidões quero problematizar que existem postulações que criam parâmetros, réguas de diferenças e desigualdades sociais. Essas réguas sim são legitimadas para medir quem tem ou não tem determinado saber, retomando a ideologia do déficit. Portanto, assim como foi ao longo do século passado e assim como neste que se iniciou, a medida é sempre subalternizar o outro injetando nele a insuficiência de um conhecimento que, quiçá, ele não precisa e nunca precisou, mas, para a sociedade moderna, ele precisaria.

A questão é que ambos os tempos promoveram/promovem o analfabetismo, cada um a seu modo e com suas formas de manutenção e manipulação. O tempo anterior promoveu pela incapacidade da letra escrita; este, promoveu e ainda promove pela inaptidão da leitura digital (ou que no digital se faz).

Entre os abismos citados anteriormente, um negacionismo está na promoção da falsa ideia de “inclusão digital”. Infelizmente, ao longo do século XX e das primeiras décadas do século XXI, poucas foram as escolas que se preocuparam com o ensino no uso de computadores e internet. Algumas escolas de educação básica, principalmente as particulares, desenvolveram, ainda que superficialmente, conhecimentos de informática, que versavam sobre utilização básica do computador.

Dados pontuais não há, e, ainda que houvesse, sabemos que ter a disciplina e saber o que a disciplina realmente ensina é algo quase impossível.

No entanto, essa vertente aliada ao atual fácil acesso em se ter um celular smartphone difundiram a falácia da inclusão digital. A verdade é que ainda somos analfabetos tecnológicos ou digitais, se colocarmos como parâmetro a régua anteriormente citada. Ou seja, pelo viés da modernidade/colonialidade, a proposta sempre foi essa: difundir uma falsa ideia de que todos pertencem à mesma sociedade e tem os mesmos conhecimentos e possibilidades. Em síntese, uma nova roupagem para falar em meritocracia.

Nessa discussão de colonialidade, a tecnologia, computadores, Internet e smartphones e tantos outros aparelhos deste nível, que eclodiram nos últimos anos, foram implantados e implementados como algo comum, na qual todos já faziam parte da sociedade e assim vivenciariam todo esse processo, ledo engano. Infelizmente, nem todos vivenciaram/vivenciam a tecnologia de modo igual.

Quando falamos de tecnologia, imagino eu – e me corrijam se estiver errado –, a preocupação maior deveria, inicialmente ocorrer, com aqueles que estão à margem dessa sociedade, os invisibilizados. No entanto, banalizaram as diferenças e omitiram as desigualdades na transição dos séculos em nome da bandeira do avanço tecnológico. E quem era invisível, tornou-se inexistente.

As desigualdades sociais e de renda no Brasil são gritantes – e não é de hoje. Dados do IBGE, divulgados por sua Agência de Notícias, em 2019, revelam que a concentração de renda aumentou em 2018, o que reforça a desigualdade social no país. Norte e nordeste, por exemplo, ainda possuem renda menor do que as demais regiões do Brasil e, ainda com essa diferença, programas sociais, como o Bolsa Família, tiveram queda de mais de 2%, um número significativo pensando que o número de pessoas em extrema pobreza no país é alto.

A Oxfam Brasil, uma ONG criada para combater a desigualdade sociais no país, apresentou um estudo em que aponta que os enfrentamentos para a diminuição de tais desigualdades são lentos e o Brasil está em 39º lugar entre os países que tem promovido esforços para atenuar a situação.

Esses fatores, por sua vez, dialogam diretamente com a pesquisa realizada pela TIC Domicílios, em 2016, a qual afirma que 46% dos lares brasileiros não possuem acesso à Internet. O acesso por telefone, que é o mais representativo para todas as classes, não ocorre com equidade, visto que boa parte das pessoas não o utilizam como fonte de trabalho ou estudo, exceto para quando as redes sociais possuem esse uso; ou ainda, nas classes mais baixas, o uso do telefone é compartilhado entre todos os membros da casa, o que complica uma educação à distância em tempos de pandemia. Vale lembrar, nesse envolvimento, que:

Há ainda outros obstáculos graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural. Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, software e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

Por todo esse contexto e com uma pandemia instaurada na “Era da Informação”, a educação precisou recorrer àquilo que nunca entrou de fato nos muros da escola: educação tecnológica. Contudo, como falar em educação tecnológica em um país onde há abismos sociais e desigualdades que assolam crianças, adolescentes e adultos (sem distinções)?

Em reportagem publicada no jornal El País, em 2019, Jiménez aponta que já são mais de 13 milhões de brasileiros vivendo na extrema pobreza. Como falar em educação tecnológica para essa parcela da população? Seria, se não irracional, elitista e preconceituosa tal visão de querer equiparar aquilo que não há como se assemelhar.

4 Reflexões para a educação após a pandemia

A Educação a Distância (EaD) não é uma modalidade nova no Brasil. No entanto, falar em EaD ou ensino remoto (seja emergencial ou não) parece ser algo novo. Vale lembrar que tal forma de propor o ensino já estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Em seu artigo n. 80, tem-se que: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de

programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996). No decorrer da legislação, outros apontamentos são feitos para essa modalidade.

Ocorre, entretanto, que pouco se viu entre 1996, ano em que a lei foi promulgada e entrou em vigor, e 2020, quando o ensino remoto emergencial foi instaurado devido à pandemia da Covid-19. Em quase 25 anos, pouco se percebeu mudanças significativas sobre educação tecnológica ou letramento digital nas escolas de ensino básico. Como vimos, os dados sobre inclusão digital pouco avançaram.

Por isso, a grande questão que iniciamos as reflexões para a educação após a pandemia é que com o crescimento de desigualdades, a “desatenção” governamental e a falta de políticas públicas que promovam a melhoria nesses índices, a educação tende a sofrer gradativamente mais ao longo dos próximos anos. Os modelos que se instauraram para a educação em tempos de Covid-19 não só foram tapa-buracos, como não condizem com a realidade de boa parte da população brasileira.

Essa crítica é necessária, pois precisamos entender que as aptidões não são “dons” inerentes ao ser humano (não apenas), como desenvolveu Patto (1999) e que não temos conhecimentos digitais como propaga o senso comum. Entretanto, aptidões são conhecimentos e saberes que a escola e a sociedade permitem ao ser humano ter e potencializar, assim como o conhecimento digital: aí se encontra o problema.

Quando há alguém para permitir, falamos em legitimar conhecimentos. Isto é, trata-se de uma proposta salvacionista de educação moderna que desconsidera todo esse contexto supracitado e, não apenas, retoma a ideia de “autoridade do conhecimento”, o qual discorri em minha tese de doutoramento (DERING, 2021).

Dentro do que refleti, o professor – ou a mesmo a escola, enquanto instituição salvadora – promove a ideia de que o sujeito é alguém condenado ao fracasso e só se salva quando assume e aceita que o conhecimento está no professor/escola e, apenas por esse caminho, ele seguirá adiante, evoluindo enquanto sujeito em uma sociedade moderna. Nesta proposta:

o par modernidade/colonialidade aponta à coexistência da retórica salvacionista da modernidade e da lógica da exploração, controle, manipulação, força necessária para avançar nos projetos salvacionistas modernos (conversão, civilização, desenvolvimento e modernização, democracia e mercado) (MIGNOLO, 2015, p. 58, tradução minha).

12

Outro grande problema de se aceitar a “autoridade do conhecimento” está em aceitar que o sujeito estará reduzido a um aluno com saberes também menores, o qual chamo de saberes débeis (DERING, 2021). Nessa consoante, todo sujeito não será alguém que aprende, mas alguém que engole o que lhe é proposto/imposto, retomando as premissas de Freire (1979) sobre a educação bancária que dialogam com os pressupostos de modernidade, pois:

Enquanto a retórica da modernidade promete diferentes formas de salvação econômica e subjetiva (purificação do sangue em um momento e eugenia em outro), de regulações morais e ordens estatais (monárquico, vice-reinado, de Estado secular), o mesmo projeto da modernidade, para avançar, requer colocar em prática a colonialidade, para transformar as diferenças e assimilar o assimilável ou para marginalizá-las ou para eliminá-las (MIGNOLO, 2015, p. 58).

É preciso que provoquemos a sociedade a pensar em que tipo de educação ela quer para seguir adiante e, por assim ser, refletir como ela aceita ou não os processos de escolarização vigentes. Enquanto a educação básica for pautada em aprovação em processos seletivos excludentes para definir quem pode ou não ter conhecimentos de “ensino superior” – isto é, conhecimento superior – será difícil discutir sobre todos os problemas que envolvem o Brasil não apenas da pandemia da Covid-19, mas o Brasil que ainda parece estar no início do século XX nos modelos de estruturação social e de escolarização.

4 Considerações

A educação da pandemia pode, por um lado, mostrar que o professor é o único que sabia repassar conhecimento ou ele pode se tornar um mediador de saberes diversos. A primeira hipótese, no entanto, é que a sociedade moderna mais

divulga: a importância do professor enquanto salvador, pois só ele sabe ensinar. É fato que fazemos diferença, mas não podemos levantar tal bandeira assumindo o papel de quem detém ou é dono de todo o conhecimento.

Logo, promover uma educação de qualidade em época de pandemia é também se pensar no que virá depois e, assim, se atentar à urgência da redução de outras desigualdades que derrubam os portões escolares e se sentam nas primeiras cadeiras da sala de aula. Enfrentar a pandemia pela educação só é possível quando a educação é palco e não bastidores de um país.

Por isso, é preciso pensar (e debater) em como a lógica da modernidade/colonialidade perpetuam a dominação de corpos e saberes e continuam a excluir pessoas, seja pela inclusão social, seja pela inclusão digital ou pelos discursos políticos que continuam perpetuando uma educação de parâmetros inatingíveis para uns enquanto molda outros para diversos fins.

Por fim, vislumbrar mudanças nesse cenário, a curto e longo prazo, é buscar equidade entre políticas públicas de combate à pobreza e às desigualdades, e políticas educacionais que dialoguem com os diferentes contextos de aprendizagem de nosso país. Mais do que isso, é questionar o seu lugar como um sujeito da aprendizagem e da sociedade brasileira.

Referências

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **PNAD Contínua 2018: 10% da população concentram 43,1% da massa de rendimentos do país.** IBGE. 16 out 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25700-pnad-continua-2018-10-da-populacao-concentram-43-1-da-massa-de-rendimentos-do-pais> Acesso: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 6, de 2020.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm Acesso em: 18 jun. 2021.

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

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.

DIAS, Érika & PINTO, Fátima Cunha Ferreira.. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, Set. 2020 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2021.

FERRARO, Alceu Ravello. **História Inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação-uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

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

GROSSI, Maria Gorett Ribeiro, MINODA, Dalva de Souza & FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia da Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n.3, p.150-170, Set/Dez 2020.

JIMÉNEZ, Carla. **Extrema pobreza sobe e Brasil já soma 13,5 milhões de miseráveis.** El País. 06 nov 2019. Retirado de: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/06/politica/1573049315_913111.html. Acesso em: 10 jun. 2021.

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

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

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 em: 24 mar. 2021.

OXFARM BRASIL. **Brasil está em 39º lugar em novo índice de desigualdades da Oxfam.** Oxfarm Brasil. 09 out 2018. Disponível em:

https://oxfam.org.br/noticias/brasil-esta-em-39o-lugar-em-novo-indice-de-desigualdades-da-oxfam/?qclid=EA1aIqobChMIwC6x6sq96QIVl4WRCh0K3gTTEAAYASAAEgK7y_D_BwE Acesso em: 10 maio 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PORTAL EBC. **Inclusão digital exige renovação de pontos públicos de internet.**

Agência Brasil. 01 maio 2018. Disponível em:
<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-04/inclusao-digital-exige-renovacao-de-pontos-publicos-de-internet>. Acesso em: 10 jun. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Revista Perú Indígena**, Perú, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

SAYURI, Juliana. **Como estão hoje os primeiros países que lidaram com a covid-19.** Jornal Nexo. 03 abril 2021. Disponível em:

<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/04/03/Como-est%C3%A3o-hoje-os-primeiros-pa%C3%ADses-que-lidaram-com-a-covid-19> Acesso em: 18 maio 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Editora Contexto, 2015.

ⁱ **Renato de Oliveira Dering**, ORCID: 0000-0002-0776-3436

Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS)

Pós-Doutorando pelo Posling no CEFET-MG e Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor no Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS). É líder pesquisador do grupo FORPROL/CNPq/UFVJM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7891833942208165>

E-mail: renatodering@gmail.com

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

DERING, Renato de Oliveira A educação no Brasil em tempos de pandemia (antes-durante-após): reflexões na perspectiva decolonial. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-16, 2021.