

## Paulo Freire e cultura digital: contribuições para as docências decoloniais e os processos (trans)formativos

Lucila PESCE<sup>i</sup>

Adriana Rocha BRUNO<sup>ii</sup>

Ana Maria Di Grado HESSEL<sup>iii</sup>

### Resumo

O artigo objetiva tratar, na forma de ensaio, a tríade: proposta educacional freiriana, cultura digital, decolonialidade. Deriva das pesquisas das autoras sobre a tríade, destacando as premissas freirianas como fulcrais às docências hodiernas. Ampara-se em teóricos que estudam limites e possibilidades da cultura digital nas práticas sociais contemporâneas. Deflagra as contradições inerentes às mídias digitais, nos modos de organização da sociedade atual. Aponta que, em paralelo ao modo como as mídias digitais têm sido cooptadas pelo ideário neoliberal, a cultura digital carrega consigo uma potência para enfrentar o recrudescimento de posições reacionárias advindas desse mesmo ideário. Finaliza, apontando a pujança da aludida tríade para as docências decoloniais e a construção de processos (trans)formativos voltados à consciência socioambiental e à constituição do sujeito da experiência.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; decolonialidade; cultura digital; docências decoloniais; processos (trans)formativos.

*Paulo Freire and digital culture: contributions to decolonial teaching and (trans)training processes*

### Abstract

*The article aims to treat, in the form of an essay, the triad: Freire's educational proposal, digital culture, decoloniality. The essay derives from the research of the authors and stands in the triad, highlighting the Paulo Freire's premises as central to today's teaching. It is supported by theorists who study the limits and possibilities of digital culture in contemporary social practices. It triggers the contradictions inherent to digital media in the way of organization of today's society. It points out that, in parallel with the way in which digital media have been co-opted by neoliberal ideas, digital culture carries with it a*

<sup>i</sup> Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP), com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação (UNICAMP), Professora Associada do Departamento de Educação (UNIFESP), Professora do Quadro Permanente do PPGE (UNIFESP). E-mail: [lucila.pesce@unifesp.br](mailto:lucila.pesce@unifesp.br) - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-2562-2012>.

<sup>ii</sup> Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP), com pós-doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-PT. Professora do Departamento de Didática e do Quadro Permanente do PPGEdu (UNIRIO), e Professora colaboradora do PPGE (UFJF). E-mail: [arbruno2208@gmail.com](mailto:arbruno2208@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5646-8919>.

<sup>iii</sup> Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP). Professora do Departamento de Educação, formação docente, gestão e tecnologia da PUC-SP; Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital - TIDD/PUC-SP. E-mail: [anadigrado@pucsp.br](mailto:anadigrado@pucsp.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4776-7754>.

*power to face the resurgence of reactionary positions that come from these same ideas. It concludes by pointing out the strength of this triad for decolonial teaching and for the construction of (trans)formative processes aimed at the socio-environmental awareness and the constitution of the subject of experience.*

**Keywords:** *Paulo Freire; decoloniality; digital culture; decolonial teaching; (trans)formative processes.*

*Paulo Freire y cultura digital: aportes a las enseñanzas decoloniales y a los procesos de (trans)formación*

### **Resumen**

*El artículo tiene como objetivo tratar, a modo de ensayo, la tríada: propuesta educativa de Freire, cultura digital, decolonialidad. El ensayo deriva de investigaciones de las autoras que constituyen la tríada, destacando las enseñanzas de Paulo Freire como centrales para la enseñanza actual. Se apoya en teóricos que estudian los límites y posibilidades de la cultura digital en las prácticas sociales contemporáneas. Desencadena las contradicciones de los medios digitales en la forma de organización de la sociedad actual. Señala que, paralelamente a la manera en que los medios digitales han sido cooptados por las ideas neoliberales, la cultura digital lleva consigo un poder para enfrentar el resurgimiento de posiciones reaccionarias que vienen de estas ideas. Concluye señalando la fortaleza de esta tríada para la enseñanza decolonial y para la construcción de procesos (trans)formativos que contribuyan a prácticas sociales orientadas al desarrollo de la conciencia socioambiental y la constitución del sujeto de la experiencia.*

**Palabras clave:** *Paulo Freire; decolonialidad; cultura digital; enseñanza decolonial; procesos (trans)formativos.*

## **1 INICIANDO O DIÁLOGO**

O presente ensaio integra-se aos estudos e pesquisas das três autoras, com destaque para dois projetos de produtividade em pesquisa, que estão sendo desenvolvidos com fomento do CNPq, que abarcam os seguintes campos conceituais: proposta educacional freiriana, cultura digital, decolonialidade. A opção pelo ensaio coaduna-se com os processos vivenciados pelas pesquisadoras, suas pesquisas e grupos de investigação que lideram, sobretudo com a própria temática central (decolonialidade, cultura digital e perspectiva freiriana), pois os dados, em construção/cocriação têm se constelado nas partilhas e estudos intergrupos e interpesquisas. Este processo, notadamente decolonial, apresenta-se no ensaio e estimamos, em breve, em artigos a ele integrados. Como Walsh, ao relatar sobre seu processo dos Estados Unidos (EUA) para o Equador e os movimentos de mudanças de (des)construção (de)colonial: “comenzar a

moverme desde caminos bien conocidos, desde estos lugares de lucha, activismo y trabajo pedagógico político-in-telectual que durante mucho tiempo fueran mi hogar” (Walsh, 2014, p. 19). Precisamos, portanto, como pontua a autora, desenhar e compreender as diferentes trilhas para caminhar e perguntar, no que em Freire é compreendido por curiosidade epistemológica. Daí o ensaio ser apresentado como esta trilha: este movimento.

O projeto 1 (2022) – Dispositivos digitais, Paulo Freire e decolonialidade: confrontos e avanços nos processos formativos – tem por objetivo investigar os confrontos e os avanços que se apresentam às práticas sociais veiculadas no ciberespaço, em coletivos públicos voltados ao engajamento das minorias sociais para com suas causas (Habermas, 2002, 2003), alinhadas às premissas decoloniais e/ou à proposta educacional freiriana. Para tanto, ampara-se na seguinte tríade teórica: Educação Popular Freiriana (2006, 2008a, 2008b, 2013, 2016); Decolonialidade (Dussel, 2016, 2018; Grosfogel, 2012; Quijano, 2005; Sousa Santos, 2010, 2016; Walsh, 2009, 2019); Teoria Crítica (Adorno e Horkheimer, 1985; Habermas, 2002, 2003). Em relação aos resultados esperados, o projeto 1 pretende contribuir para os estudos do campo e fornecer subsídios para delinear ações (trans)formativas nas licenciaturas e em cursos de extensão de uma universidade pública no estado de São Paulo, ofertados a professores de uma rede pública municipal neste estado. Ações (trans)formativas que têm em vista práticas sociais engajadas com as causas das minorias sociais, a partir dos estudos decoloniais e/ou freirianos.

O projeto 2 – Educação aberta e cultura digital: docências, curadoria, redes sociais, percursos e espaços (trans)formativos – busca investigar como as ambiências (trans)formativas na Internet e adventos produzidos com a cultura digital se integram ao cotidiano escolar e educacional, por meio de dispositivos tecnológicos abertos. Tem como objetivo mapear e produzir recursos e ambiências tecnológicas para a educação (curadorias e interfaces digitais interativas), que poderão auxiliar nos processos formativos, em espaços formais e não formais, compreender demandas e promover possibilidades para (trans)formações docentes com a incorporação da cultura digital no cotidiano escolar, via dispositivos tecnológicos abertos. Além dos estudos referenciais acerca da decolonialidade citados no projeto 1, o projeto 2 focaliza/integra a relação entre bell hooks<sup>1</sup> (2017, 2020), Paulo Freire (1979) e Catherine Walsh (2014). No tocante aos resultados esperados, o projeto 2, que tem como foco as docências contemporâneas notadamente marcadas pela Cultura Digital, pretende promover dados que

potencializem a produção de ambiências educacionais abertas para aulas decolonizadoras. Partamos, pois, ao ensaio.

## 2 CULTURA DIGITAL E PROCESSOS (TRANS)FORMATIVOS

Nos tempos hodiernos, a humanidade tem encontrado uma dificuldade cada vez maior de promover processos (trans)formativos contribuintes à constituição do sujeito da experiência (Bondía, 2002). Para o pesquisador catalão, experiência é aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Assim sendo, Bondía destaca que devemos pensar a educação a partir da experiência, do sentido. Entretanto, adverte Bondía, a experiência tem sido cada vez mais rara, em função da falta de tempo, do grande volume de informação e do acúmulo de opiniões, em grande parte veiculadas na mídia. Bondía (2002) traz um importante alerta, ao sinalizar que os sujeitos hodiernos, em meio à enxurrada de informação e de opinião, acabam não conseguindo se consubstanciar como sujeitos da experiência. Nas palavras do pesquisador: “Uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. [...] a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça” (Bondía, 2002, p. 22).

Em convergência com Bondía, Han (2018) adverte sobre as consequências nefastas do excesso de informação aos modos de subjetivação. Ao considerar sobre a *ágora digital* e seus reflexos na política, no mercado e nos governos, Han chama atenção para o fato de que o excesso de informação veiculada na *ágora digital* acaba por embotar os sentidos e as possibilidades de ação da massa de internautas, por ele denominada de enxame. Em suas palavras:

É primeiramente a massa decidida a uma ação comum que gera poder. A massa é o poder. Falta aos enxames digitais essa decisão. Eles não marcham. Eles se dissolvem de maneira tão rápida quanto surgiram. Por causa dessa efemeridade, eles não desenvolvem nenhuma energia política (Han, 2018, p. 30-31).

[...]

O sujeito econômico neoliberal não forma nenhum ‘Nós’ capaz de um agir conjunto. A egotização crescente e a atomização da sociedade leva a que os espaços para o agir conjunto encolham radicalmente e impede, assim, a formação de um contrapoder que pudesse efetivamente colocar em questão a ordem capitalista (Han, 2018, p. 33).

Bondía (2002) e Han (2018) trazem importantes indicadores para pensarmos nas contradições das mídias digitais, sem que caiamos no embuste de as fetichizar, mas, ao contrário, que percebamos os confrontos e os avanços que a cultura digital possibilita.

Compreendida como cultura contemporânea em que são potencializadas as múltiplas formas de interação e comunicação emergentes no cenário tecnológico atual, a cultura digital fomenta a ascendência da inclusão das mídias digitais no cotidiano das pessoas. A esse respeito, Santaella (2002, p. 45-6) adverte:

[...] quaisquer meios de comunicação ou mídias são inseparáveis das suas formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio.

A educação não está apartada deste movimento e da realidade sociocultural, que também traz em sua concepção outras relações espaço-temporais do chamado ciberespaço, compreendido por Lévy (1999) como espaço de possibilidades e potência para comunicação.

As redes sociais e as de informação, como alertam Santaella e Lemos (2010), devem se constituir como redes amplas e integradas, nunca de aprisionamento, censura ou cerceamento, pois são formações abertas. Ao mesmo tempo, a palavra “rede” está associada a dimensões diversas: redes neurais, redes de pensamento, redes de conexão, redes de computadores, redes humanas, redes de comunicação interativa, redes virtuais, redes sociais, redes culturais e históricas, redes de aprendizagem.

As reflexões acerca de “que rede é essa” (Bruno, 2010) evidenciam a importância de sua significação como rede social e, portanto, ampla e aberta. Por não ser fechada, potencializa a importância do trabalho coletivo, colaborativo, flexível e plural, como elemento-chave para a concretização de uma rede que não se pautem na endogenia, no aprisionamento. Como dito por Harasim (2005), as ideias de competição e individualismo que habitavam a Educação estão dando espaço para as ações em equipe e em rede, refletindo, desse modo, as mudanças sociais.

Blikstein e Zuffo (2003) também apresentam uma importante advertência (tão cara à educação), ao discutirem este processo de anulação do velho com o aparecimento do novo, chamando a atenção para os possíveis deslumbramentos que o surgimento de novas tecnologias pode acarretar para todos.

Podemos afirmar, então, que as mídias digitais são aliadas no processo de dinamização dos processos educativos? Sim, mas não devemos perder de vista que não se trata da resolução instantânea dos problemas da educação, ou seja, elas não representam, como muitos estudiosos alardeiam, as soluções para os problemas educacionais. A interação e a troca de informação entre professores/as e estudantes indicam o não lugar da transmissão unidirecional da informação, dando-se cada vez mais importância ao estímulo, à criatividade e à cocriação (Silva, 2003). Porém, como afirmam Demo (2009) e Bruno e Lemgruber (2010), convivemos ainda com a crença (de alguns) de que as tecnologias têm o poder (ou se propõem a) de resolver todos os problemas educacionais, mesmo que a base deles não seja necessariamente a ausência (ou presença) de uma (ou mais) tecnologia.

Não compreendemos o sentido de redes sociais de aprendizagem sem que a colaboração, a interação, a integração, a cooperação, a coletividade e a cocriação estejam presentes.

As transformações sociais e, em grande medida, educacionais se coadunam com a cultura que temos produzido, que pode ser compreendida como cibercultura (Lévy, 1999; Lemos e Lévy, 2010) e sintetizada na fala de Santos (2010):

A cibercultura é o movimento sociotécnico-cultural que gesta suas práticas a partir da convergência tecnológica da informática com as telecomunicações que faz emergir uma pluralidade de interfaces síncronas e assíncronas e uma multiplicidade de novas mídias e linguagens que vem potencializando novas formas de sociabilidade e, com isso, novos processos educacionais, formativos e de aprendizagem baseados nos conceitos de interatividade e hipertextualidade (Santos, 2010, p. 8).

Esse fenômeno cultural – que transforma a vida, as relações, as formas de produção e de acesso ao conhecimento – encontra na Educação Aberta caminhos para a integração da educação com a cibercultura. Portanto, o vivido hoje a partir de tais transformações exige de nós, professores e pesquisadores, mudanças educacionais intensas.

Há mais de duas décadas, Steven Johnson (1997) esclarece que a coexistência da comunicação de massa e da inovação criativa faz com que as interfaces digitais impactem, sobremaneira, na forma como pensamos e nos comunicamos. Com isso, o estudioso sinaliza o papel fulcral que o *design* de interface exerce na sociedade contemporânea. No mesmo período, argumento semelhante é investigado nos estudos de Lev Manovich (1995; 2001). Tais

considerações são vivenciadas até hoje, por muitos de nós, nas mais distintas esferas do nosso cotidiano.

Desde 1996, Manuel Castells – amparado em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Ásia, América Latina e Europa – reflete sobre os desdobramentos das mídias digitais nas atuais organizações societárias. Ao fazê-lo, anuncia que, na cultura da virtualidade real, assistimos à integração da comunicação eletrônica e ao fim da hegemonia da audiência de massa, em virtude do surgimento das redes interativas. Em uma perspectiva complementar, Lévy (1999) acrescenta que, analogamente à escrita e à imprensa, as tecnologias da informação trazem consigo um novo modo de pensar o mundo e de conceber as relações com o conhecimento. Nesse cenário, a simulação erige-se como modo de conhecimento próprio da cibercultura. Os *games* e ambientes imersivos ratificam a oportuna observação de Lévy, realizada no fim da década de 1990 e tão pertinentes às atuais práticas sociais.

Mobilidade, conectividade, ubiquidade e hibridismo têm integrado o atual *modus operandi* de muitas pessoas, em especial dos jovens e crianças, inclusive os que não têm acesso à Internet em casa, mas a utilizam na escola, em telecentros patrocinados pelo Estado e em espaços privados, como *shoppings* e *lan houses*. Esse novo contexto sócio-histórico certamente demanda outros saberes dos/as professores/as. Saberes que vão além da fluência tecnológica e abarcam uma visão crítica sobre os limites e as possibilidades das mídias digitais para os processos (trans)formativos, como é o caso dos coletivos públicos engajados nas causas das minorias sociais, que têm sido historicamente subalternizadas (Grosfogel, 2012).

Os teóricos ora mencionados apontam importantes aspectos. Um deles refere-se aos desdobramentos da linguagem hipermídia (Bairon, 2011) na constituição das subjetividades contemporâneas e nas novas práticas sociais que delineiam outro cenário para a educação. Outro aspecto diz respeito à importância de os/as professores/as perceberem a linguagem hipermídia como recurso de intervenção na sociedade democrática, situando-se como “professores autores em rede”, na expressão de Bonilla e Pretto (2011).

Nesse sentido, o currículo narrativo (Rodrigues; Almeida, 2021) pode trazer profícuas contribuições à constituição de professores/as autores/as em rede. Para as pesquisadoras, as narrativas digitais

[...] podem ser vistas como espaços promotores de uma aprendizagem mais dialógica e como possibilidades enriquecedoras tanto da temporalidade narrativa quanto da articulação crítico-reflexiva entre os conteúdos curriculares prescritivos e os conhecimentos, as experiências e o capital narrativo dos sujeitos – desde que haja espaços de compartilhamento e discussão a partir de versões parciais (o que é facilitado pela fluidez e acessibilidade das TDIC) (Rodrigues; Almeida, 2021, p. 18).

Todavia, há ainda um longo caminho a ser percorrido, visto que a integração das mídias digitais à prática educativa ainda carece de ser mais bem trabalhada nos processos (trans)formativos. Quanto a isso, Bento Silva assevera, em pesquisa publicada em 2014, sobre o letramento digital de professores universitários no Brasil e em Portugal, que o uso instrumental das tecnologias se sobrepõe à gestão pedagógica desses docentes. Ao fazê-lo, o pesquisador sinaliza que

[...] a maioria dos professores apresenta um bom desempenho com as TDIC no seu cotidiano (utilização pessoal), mas que ainda se encontra num processo de desenvolvimento quanto às suas competências de desempenho na gestão pedagógica. Esta transposição do uso pessoal das tecnologias, e mesmo do uso profissional, para a utilização pedagógica, é a etapa mais complexa na integração das TDIC na Educação (Silva, 2014, p. 14).

Como podemos observar, é preciso que os/as professores/as e outros/as formadores/as não percam de vista as contradições inerentes às mídias digitais, como todo e qualquer aparato simbólico apropriado pelo capital (Pesce, 2010). Para tanto, eles/elas devem ser devidamente formados/as para o uso pedagógico da linguagem hipermídia, em uma perspectiva que não fetichize a técnica, na acepção frankfurtiana do termo (Adorno; Horkheimer, 1985).

Essa perspectiva, que está para além da fetichização da técnica, em muito pode se valer dos princípios e pressupostos da proposta educacional freiriana, que, em boa medida, está na genealogia dos estudos decoloniais (Joaquim; Pesca, 2021).

### **3 PAULO FREIRE, DECOLONIALIDADE E PROCESSOS (TRANS)FORMATIVOS**

No tocante à educação popular freiriana e aos estudos da decolonialidade, destacamos que ambos os campos estão intimamente imbricados, considerando que as premissas educacionais freirianas inserem-se na genealogia dos estudos decoloniais, tal como afirmado



em publicação anterior (Joaquim; Pesce, 2021). Nossas considerações sobre as premissas freirianas e decoloniais podem aclarar esta tese, como exposto a seguir.

Concordamos com Quijano (2005), para quem a colonialidade tece relações de poder entre povos e países, penetrando várias esferas nas quais os sujeitos contemporâneos exercem suas práticas sociais. No mundo do trabalho, o eurocentrismo está cada vez mais presente no capitalismo mundial, de modo que aos países centrais cabe o desenvolvimento da ciência e tecnologia (mais bem remunerado) e aos periféricos, o trabalho menos intelectual. Esta relação assimétrica coaduna-se com a colonialidade presente na esfera do conhecimento eurocêntrico, que legitima os saberes produzidos pelas culturas dos países centrais, em detrimento dos saberes produzidos por outras culturas, como as indígenas, as de matrizes africanas e as mestiças. Nesse movimento, as relações intersubjetivas erguem-se em meio a uma estratificação, com base nas questões de raça, gênero, orientação sexual etc.

Atento à colonialidade do poder, do saber e do ser, Quijano (2005, 138-139) adverte:

Não é, pois, um acidente que tenhamos sido, por enquanto, derrotados em ambos os projetos revolucionários, na América e em todo o mundo. O que pudemos avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, numa necessária redistribuição do poder, da qual a descolonização da sociedade é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder. Consequentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.

Crítico ao preconceito colonial que impede que a Europa se abra para aprender com o restante do mundo, Sousa Santos (2010) assevera a importância de se colocar em pauta o que ele denomina como “lógica de aprendizagens globais e de reconhecimentos recíprocos”, para que haja superação do “pensamento abissal da modernidade”, que hierarquiza os saberes produzidos nos países centrais, em detrimento dos periféricos. Este estandarte tem feito parte dos seus estudos desde a década de 1980, em que Sousa Santos apresenta um ensaio intitulado “Um discurso sobre as Ciências” (1997), no qual anuncia a crise do paradigma dominante (inerente à ciência moderna) e a potência do paradigma emergente. Ao fazê-lo, o estudioso alerta para a importância de se considerar “a imensidão da experiência do mundo”, para a humanidade seguir um rumo mais humanizador e atento às questões planetárias, em atenção

aos direitos humanos e à interculturalidade, buscando alternativas ao desenvolvimento, à guisa de, em seu dizer, “democratizar a democracia”. Nas palavras do sociólogo português:

Longe de constituir apenas um imenso espaço de vitimização, o mundo colonial representa um lugar multifacetado de resistência e arte de sobrevivência. Aqui, reside a imensidão da experiência do mundo, que poderia ser mais vasta não fosse o epistemicídio, isto é, a destruição maciça de experiências e conhecimentos subordinados, considerados inadequados para servir o projeto colonial (Santos, 2016, p. 35-36).

Em relação à hierarquia dos conhecimentos, Sousa Santos (2010) destaca a urgência de não mais fazer calar experiências dos grupos sociais subalternizados, com vistas a romper a histórica monocultura do saber eurocêntrico e a buscar tecer uma ecologia de saberes, erguida em meio à diversidade gnosiológica presente no mundo.

Ao pensar a decolonialidade no âmbito da educação, Walsh (2009), que dialogou com Paulo Freire e reconhece a íntima relação entre educação popular freiriana e pedagogia decolonial, advoga em favor desta perspectiva educacional. Ao fazê-lo, releva a importância de os educadores romperem com a lógica da colonialidade, se o que se pretende é que a educação seja uma instância favorecedora da transformação social. Nesse movimento, Walsh (2009) assevera a necessidade de as práticas sociais contemporâneas guiarem-se por uma perspectiva diversa da hegemônica, de natureza eurocêntrica. Daí sua percepção, em concordância com Freire, de que a educação deva se erguer em meio à interculturalidade e à insurgência às premissas educacionais dominantes, estabelecendo fortes vínculos com a educação popular e com os movimentos sociais, bem como valorizando os saberes não escolares.

Destarte, Walsh destaca a importância de se pensar no que os povos originários trazem para, no lugar de América(s) – em referência a Américo Vespúcio –, o uso do termo *Abya Yala*: que significa “en la lengua Cuna de Panamá ‘tierra en plena ma- durez’” (Walsh, 2014, p. 18). Para Walsh, a ruptura inerente à decolonialidade implica também neste tipo de desconstrução, nas formas singulares de pensar, agir, ser, sentir, conhecer outros modos de ser e de estar no mundo.

*Como he llegado a reconocerlo y comprenderlo, el “modo otro” es aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, es aquello que continúa siendo (re)modelado, (re) constituido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad (Walsh, 2014, p. 20).*

A despeito da valorização dos saberes subalternizados, trazemos as considerações de Grosfogel (2012), para quem o racismo epistêmico vincula-se umbilicalmente à hierarquia de saberes. No racismo epistêmico, os saberes socialmente legitimados emanam do conhecimento eurocêntrico, em detrimento dos saberes dos povos subalternizados (indígenas, de matrizes africanas, dentre outros).

Para finalizar esta parte do ensaio sobre os estudos decoloniais, trazemos a reflexão sobre o conceito de “transmoderno”, por Henrique Dussel (2016). Para o filósofo argentino, este conceito carrega consigo uma pujança para o enfrentamento dos problemas advindos da Modernidade, na medida em que eles podem ser pensados a partir de outra perspectiva, que não a europeia e a norte-americana, cuja alteridade possibilite responder aos aludidos problemas com “[...] soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única” (Dussel, 2016, p. 63).

Por fim, cabe pensarmos que, se o que pretendemos é a ocorrência de processos (trans)formativos capazes de contribuir para a alteração do *status quo*, as mídias digitais podem ser potentes artefatos culturais para a construção da transmodernidade, mediante a qual

A afirmação e o desenvolvimento da alteridade cultural dos povos pós-coloniais, integrando-se ao melhor da Modernidade, não deve se desenvolver em um estilo cultural que leve a uma unidade globalizada, indiferenciada ou vazia, mas a um pluriverso transmoderno (com muitas universalidades: europeia, islâmica, vedanta, taoísta, budista, latino-americana, bantu etc.), multicultural, em um diálogo crítico intercultural (Dussel, 2016, p. 70).

Outra contribuição de Dussel (2018), em entrevista sobre Decolonialidade e Educação, assenta-se na advertência de que a Modernidade e os saberes por ela legitimados conduziram a modos de ser e estar no mundo que não levam em conta a importância da consciência socioambiental. Quanto a isso, ressaltamos que a percepção da falência do projeto moderno para a sobrevivência da humanidade e de outros seres sencientes que habitam o planeta deve ser levada em conta na educação e nos demais processos (trans)formativos, inclusive fazendo largo uso da cultura digital, para divulgar amplamente essa proposta.

Os estudiosos decoloniais chegaram a nós, autoras do presente ensaio, pela proximidade ontológica e gnosiológica com a proposta educacional de Paulo Freire. No livro “Pedagogia da Esperança” (2013), Freire aborda a questão da colonialidade, na medida em que situa sua

proposta educacional como uma utopia política a ser buscada, mediante proposição de práticas pedagógicas que valorizem as memórias dos movimentos de resistência. Temos sinalizado (Pesce, 2010; Pesce; Bruno, 2015, 2022; Joaquim; Pesce, 2021) que, para Freire, a tematização do conhecimento deve partir dos saberes contextuais dos/as estudantes e estar a serviço de uma problematização deste conhecimento.

Tais argumentos ratificam a ideia de que a obra de Paulo Freire se insere na genealogia da pedagogia decolonial, dada a crítica à hierarquização dos saberes (Joaquim; Pesce, 2021), entre outros aspectos. Daí a razão pela qual as premissas educacionais freirianas têm se inserido no quadro teórico das ações educativas dos movimentos sociais de resistência à colonialidade do saber. Cumpre esclarecermos que, obviamente, a pedagogia decolonial não pode ser concebida como uma leitura atualizada da pedagogia crítica de Paulo Freire, dadas as especificidades de cada uma delas, advindas dos distintos momentos históricos em que foram forjadas e dos diferentes lugares de fala de seus/suas propositores/as. Contudo, percebemos muitos pontos de convergência entre ambas as correntes educacionais, inclusive pelo diálogo entre Freire e estudiosas da decolonialidade, como Catherine Walsh e bell hooks, em diversas ocasiões. hooks (2019), na direção de Freire, aponta a transgressão como caminho para as práticas anticolonialistas. Propõe, ainda, o que chamou de pedagogia engajada que traz como dimensões: a pedagogia crítica freiriana, o antirracismo, o feminismo, a abordagem holística do aprendizado, aspectos espirituais e os anseios individuais dos/as estudantes.

Na obra “Extensão ou Comunicação?” (2006), Freire adverte para a inadequação de os agrônomos-educadores do Chile, acreditarem na possibilidade de capacitar os camponeses com enfoque tão somente nas questões técnicas, ignorando que “[...] a técnica e a ciência estão histórica e socialmente condicionadas, assim como o conhecimento experiencial do camponês” (Joaquim; Pesce, 2021, p. 924). Com isso, Freire põe às claras a noção de que a educação deve se dar em outras bases, respeitadas para com os saberes populares. Como podemos observar, a pedagogia decolonial e a proposta educacional freiriana dialogam precipuamente, pois

[...] são encontrados elementos mais centrais que representam a convergência do pensamento freiriano e decolonial. São eles: a crítica à suposta neutralidade científica; a invasão cultural como ação de silenciamento e reificação do homem oprimido; a hierarquização do saber e preconceito epistêmico; e a conscientização social como estratégia de transformação (Joaquim; Pesce, 2021, p. 926).

Freire tem como ponto de partida a materialidade histórica dos subalternizados, para pensar as ações educativas, de modo a colaborar para a problematização do mundo, por estes atores sociais (Pesce, 2010). Daí sua proposta educacional amparar-se na esperança e na relação dialógica, crítica, transformadora, com abertura à alteridade, de modo a não somente incluir os saberes populares, mas sobretudo a deles partir. Freire aposta na superação, dada sua ciência de que as relações sociais são erigidas em meio ao devir. Em seu dizer:

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. [...] Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política constato, não para me adaptar, mas para mudar. (Freire, 1997, p. 81, 85-6) [...] A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero (Freire, 2008a, p. 30).

A natureza dialógica da proposta educacional freiriana revela-se desde os primeiros escritos do patrono da educação brasileira. A proposta educacional freiriana, que vai da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica sem, contudo, hierarquizar os saberes (1997) evidencia-se em sua obra e em suas ações, inclusive quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão da então prefeita Luiza Erundina, no início da década de 1990.

Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (Freire, 1997, p. 95).

A aposta de Freire na tomada de consciência sobre as circunstâncias de opressão e, por conseguinte, no empoderamento da classe trabalhadora por meio de ações educativas, imbrica-

se à valorização das suas circunstâncias sócio-históricas, com destaque para suas experiências e sua cultura. Essa sempre foi sua bandeira, como educador. Em seu dizer:

Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. [...] O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (Freire; Shor, 1997, p. 123).

Não há, em nosso entender, docências sem que tais pressupostos estejam presentes; considerando todos os elementos críticos tratados com e por Paulo Freire. A contemporaneidade das ideias do patrono da educação brasileira, por constituírem bases do pensamento e da prática educacionais, sustentam (ou podem sustentar) o que compreendemos como docências decoloniais.

Em convergência com os postulados decoloniais, Freire se opõe ao projeto educacional que leve à desumanização. Tal denúncia se apresenta em toda sua obra, com destaque para o livro “Pedagogia do Oprimido”, escrito em 1968, no qual forja o conceito de “educação bancária”, em referência às propostas educacionais voltadas à adaptação e à alienação, em prol da manutenção do *status quo*. Em contraposição, Freire milita, teórica e praxiológicamente, pela educação libertadora, pela sua potência à emancipação dos/as estudantes, sobretudo os/as subalternizados/as pelo sistema capitalista, dado que, por meio dela, da educação libertadora, os/as aprendizes compreendem o mundo como realidade em transformação e, como tal, passível de ser modificada (Pesce, 2010). Nesse movimento, Freire coloca a educação no palco dos processos emancipadores, sem, contudo, perder de vista que ela sozinha não é capaz de transformar a história, mas tampouco a transformação social dela pode prescindir. Daí asseverar que a intervenção pedagógica deve ocorrer sempre a partir de um tema gerador que emane da materialidade histórica dos/as educando/as. Em suas palavras:

E outra questão fundamental é que quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista (2008a, p. 19). [...] A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação

libertadora: que tanto os professores quanto os alunos sejam os agentes críticos do ato de conhecer (2008a, p. 46). [...] Antes de mais nada, estou convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele (Freire, 2008a, p. 132).

Na obra “Extensão ou comunicação?” (2006), Freire trabalha fortemente com o conceito de “interação dialógica”, que deve ocorrer no processo educativo, em três momentos que se imbricam o tempo todo, mediante os quais formandos/as e formadores/as se formam mutuamente:

a) investigação temática: momento em que os/as formadores/as levantam alguns dos saberes dos/as formandos/as, para, junto com eles/as elegerem os temas geradores de estudo;

b) tematização do conhecimento: momento em que os “conteúdos de ensino” são trabalhados a partir dos temas geradores, sempre relacionados à materialidade histórica dos/as formandos/as;

c) problematização do conhecimento: momento em que os “conteúdos de ensino” são trabalhados pelo grupo, sempre com o intento de fazer com que tais “conteúdos” sirvam para que os sujeitos sociais em formação possam problematizar, com maior acuidade, as circunstâncias materiais que os entornam.

Esse movimento formativo – a interação dialógica – exige dos/as professores/as uma rigorosidade pedagógica, que refuta as posturas opressora e licenciosa, como evidenciado nos excertos a seguir:

Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes (Freire; Shor, 1997, p. 61) [...] Precisamente porque há uma epistemologia aqui, minha posição não é a de negar o papel diretivo e necessário do educador. Mas não sou do tipo de educador que se considera dono dos objetos que estuda com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo – eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto (Freire; Shor, 1997, p. 125).

Como já sinalizado (Pesce, 2010, p. 49), “Freire não concebe educação sem diretividade, sem intencionalidade pedagógica clara e definida, que se constrói em meio à escuta atenta às circunstâncias históricas dos sujeitos sociais em formação”.

A consciência da relação dialética da educação e das mídias digitais – que a um só tempo podem reproduzir o *status quo* ou reconstruí-lo, trabalhar em prol da coisificação ou da humanização, a depender do projeto de mundo – sempre esteve presente na obra freiriana.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. [...] O avanço científico e tecnológico que não corresponde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem para mim sua significação (Freire, 1997, p. 97-8, 147).

A proposta educacional freiriana parte da denúncia, sem, contudo, restringir-se à dialética negativa. Ao contrário, para Freire a denúncia é o primeiro passo para o anúncio das possibilidades de superação. Nas palavras do erudito: “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (Freire, 1997, p. 88).

Como já dito, o conceito de interação dialógica aparece fortemente na obra “Extensão ou Comunicação?” (Freire, 2006).

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pro-nunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. [...] O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento ‘ex-periencial’), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (Freire, 2006, p. 43-52).

Com podemos observar, a compreensão de história como possibilidade ampara conceitos como inacabamento, interação dialógica, conscientização, humanização, emancipação. A aposta na vocação dos seres humanos para humanizarem-se diuturnamente,



põe às claras o modo como a utopia e a esperança consubstanciam-se como fios condutores do projeto educacional freiriano (Pesce, 2010).

Em estudos anteriores (Pesce; Bruno, 2022) sinalizamos que ações educacionais amparadas na perspectiva freiriana são importantes instâncias de insurgência e resistência à perspectiva educacional instrumental, que reduz a educação à formação para o mercado de trabalho. Essa perspectiva, denominada por Freire de educação bancária (2008a) é de natureza impositiva e não dialógica, porque se estrutura em conformidade com as demandas mercantis. Em refuta a tal proposta, as premissas ontológicas e epistemológicas do patrono da educação brasileira nos mobilizam a buscar fortalecer a perspectiva de educação engajada com a autoria, a cultura, a emancipação, a solidariedade e a consciência socioambiental. Como já anunciado, a pedagogia situada de Paulo Freire, em um movimento dialógico, pensa os processos (trans)formativos a partir das condições materiais de cada grupo em particular, concebendo a linguagem como prática social.

Bem sabemos do recrudescimento dos discursos reacionários, que em grande medida se valem do ciberespaço para estender seus tentáculos. Contudo, em uma perspectiva dialética, o movimento contra-hegemônico engajado com as causas das minorias sociais também vem ganhando força nos coletivos públicos veiculados no ciberespaço. Como podemos observar, compreender os confrontos e os avanços das práticas sociais veiculadas no ciberespaço, nos coletivos públicos engajados nas causas das minorias sociais – a partir das premissas da decolonialidade e/ou da educação popular – pode trazer significativa contribuição para o desenho de ações (trans)formativas, estejam elas na formação inicial, na formação continuada ou nas de caráter extensionista. Tais ações convergem com o conceito de empoderamento, na acepção freiriana do termo, por “[...] promover práticas sociais voltadas à emancipação de grupos sociais desfavorecidos, precisamente pelo trabalho desenvolvido junto ao saber socialmente legitimado” (Ferreira; Pesca, 2019, p. 133).

Ao analisar um processo (trans)formador, Mesquita, Pesca e Hessel (2019) apontam que as mídias digitais foram utilizadas para empoderar um grupo indígena, por favorecer que se organizassem para resgatar, manter e preservar a identidade cultural de seu povo. A pesquisa indicou que a utilização da linguagem hipermídia, pelos povos originários que participaram das oficinas analisadas no estudo, trouxe contribuições para: “[...] a reafirmação do ‘eu identitário’,

o reconhecimento ‘da identidade étnica’; a troca de conhecimento entre culturas, indígena ou não, nacional ou internacional, além de contribuir para a criação de uma rede de comunicação multiétnica” (Mesquita; Pesce; Hessel, 2019, p. 19-20).

As mídias digitais se prestam, a um só tempo, à coisificação e à humanização (Adorno; Horkheimer, 1985), a depender do enfoque que se dê. No âmbito da educação e dos demais processos formativos resta-nos fazer uma escolha, em convergência com o projeto de mundo que temos em nossa visada.

#### 4 CONCLUINDO O DIÁLOGO À GUIA DE ABERTURA

No ensaio ora apresentado, buscamos considerar os limites e as possibilidades da cultura digital junto às práticas sociais dos sujeitos contemporâneos, a partir da seguinte tríade conceitual: proposta educacional freiriana, cultura digital, decolonialidade, podendo ser estas premissas para se pensar as docências decoloniais.

As reflexões aqui tecidas ancoram-se em teóricos que estudam as contradições inerentes às mídias digitais, como todo e qualquer artefato cultural forjado na sociedade capitalista.

Ao pensar sobre o sujeito da experiência (Bondía, 2002), em meio ao frenesi da sociedade hodierna, que em grande medida obnubila-se em meio à enxurrada de informações e opiniões veiculadas no ciberespaço (Han, 2018), levantamos alguns apontamentos.

A cooptação das mídias digitais pelo neoliberalismo traz consequências nefastas para o *modus operandi* da sociedade hodierna, tais como o recrudescimento de posições reacionárias e/ou fundamentalistas, a propagação do discurso do ódio veiculado e efetivado num interstício entre redes e ruas (Santaella, 2017) e a consequente polarização de posições antagônicas, no Brasil e no mundo. Todavia, em paralelo a este cenário bélico e estarrecedor, a cultura digital também carrega consigo uma potência para o enfrentamento desses desafios que se nos apresentam cotidianamente.

Ao considerarmos sobre as possíveis contribuições da proposta educacional freiriana e da cultura digital para as docências decoloniais e os processos (trans)formativos, assinalamos a pujança de ambos os temas para a construção de um currículo inclusivo e emancipador em nossas escolas. Ao fazê-lo, lembramos os pontos de proximidade entre os aspectos aqui assinalados referentes à educação freiriana e à cultura digital e alguns dos Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela ONU – Brasil, notadamente os objetivos 4 (Educação de Qualidade), 5 (Igualdade de Gênero), 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico) e 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes).

O ODS 4 volta-se à garantia do acesso à educação inclusiva, de qualidade socialmente referenciada e equitativa, de modo a promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos/as. O ODS 5 pretende promover a igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas. O ODS 8, afeito ao trabalho decente, visa a promover o crescimento econômico inclusivo e sustentável, por meio do emprego pleno e do trabalho digno para todos/as. Por fim, o ODS 16 envida seus esforços para a promoção de sociedades pacíficas e inclusivas, atentas ao desenvolvimento sustentável, proporcionando o acesso à justiça para todos/as e a construção de instituições responsáveis e inclusivas a todos os níveis. Nessa perspectiva, percebemos que os aludidos objetivos (ODS 4, 5, 8, 16) podem se consubstanciar como possíveis indicadores para as docências decoloniais e a construção de processos (trans)formativos, pela convergência com a proposta educacional freiriana e pela oportunidade ofertada pela cultura digital em aproximar sujeitos sociais engajados em causas humanistas, inclusivas e emancipadoras.

Acreditamos na potência da cultura digital – pela mobilidade, ubiquidade e ampliação da perspectiva de alteridade – para a construção de processos (trans)formativos que promovam autoria e diálogo. Nesse movimento, finalizamos o diálogo aqui proposto, com o desejo de continuar a dialogar com os/as leitores/as deste ensaio.

É nesse contexto sócio-histórico, que a educação (formal e informal) e os demais processos (trans)formativos podem encontrar na proposta educacional freiriana e nos aportes teóricos decoloniais importantes indicadores para as docências decoloniais e a construção de processos (trans)formativos contribuintes a práticas sociais emancipadoras, solidárias, voltadas ao desenvolvimento da consciência socioambiental (Dussel, 2016) e à constituição do sujeito da experiência (Bondía, 2002). Como diria hooks (2019, p. 34): “minha voz não é o único relato do que acontece em sala de aula”; e Abya Yala nos habita desde há muito antes das Américas.

Tensionar, insurgir, romper, transgredir, resistir tem sido as formas de compreender e reconhecer a decolonialidade que nos atravessa, nos constitui e nos faz cocriar as docências

decoloniais que, por seu caráter plural, mas também singular, integram a cultura digital denunciativa e anunciativa, como ensina Freire (1997, 2006, 2008a, 2008b, 2013, 2016).

## REFERÊNCIAS

- Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- Bruno, Adriana Rocha. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes online. *In*: Dalben, Angela; Diniz, Julio; Leal, Leiva; Santos, Lucíola (Orgs.). **Educação a distância e Tecnologias da informação e comunicação**. v. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 171-196.
- Bruno, Adriana Rocha; Lemgruber, Marcio. Docência na Educação online: professorar ou tutorar?. *In*: Bruno, Adriana Rocha; Borges, Eliane M.; Silva, Léa S. P. (Orgs.). **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 67-84.
- Bairon, Sérgio. **Hipermídia**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- Blikstein, Paulo; Zuffo, Marcelo Z. As sereias do Ensino Eletrônico. *In*: Silva, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 23-38.
- Bondía, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- Bonilla, Maria Helena; Preto, Nelson (Orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- Castells, Manuel. **The rise of network society**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.
- Demo, Pedro. “Tecnofilia” & “Tecnofobia”. **Boletim Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro. v. 35, n.1, jan./abr. 2009. Disponível pelo endereço: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/251>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- Dussel, Henrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. Dossiê: Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan-apr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- Dussel, Henrique. **Decolonialidad y Educación**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ORjJRc1BWjs>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Ferreira, Mariana L.; Pesce, Lucila. Memes na sala de aula de língua inglesa: vivências formativas em uma educação ciberativista. **Revista Teias**, v. 20, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/42779>. Acesso em: 25 mar. 2023.

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

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Freire, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008a.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Freire, Paulo. **Educação e mudança**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

Freire, Paulo; Shor, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Grosfogel, Ramón. El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, n. 16, p. 79-102, enero-junio, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39624572006.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Habermas, Jürgen. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

Habermas, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

Han, Byung-Chul. **No exame: perspectivas do digital**. Petrópolis: Vozes, 2018.

Harasim, Linda. **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line**. São Paulo: Senac, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020.

Joaquim, Bruno dos S.; Pesce, Lucila. Paulo Freire na genealogia da pedagogia decolonial: uma leitura de Extensão ou Comunicação? **Inter-Ação**, Goiânia, v.46, n. ed. especial, p. 914-929, set. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68056>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Johnson, Steven. **Interface Culture**: how new technology transforms the way we create and communicate. New York (USA): Harper Edge (Harper Collins), 1997.

Lemos, André; Lévy, Pierre. **O Futuro da Internet**. Em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

Levy, Lévy. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

Manovich, Lev. **The labor of perception**. 1995. Disponível em: [www.manovich.net/TEXT/labor.html](http://www.manovich.net/TEXT/labor.html). Acesso em: 25 mar. 2023.

Manovich, Lev. **The language of new media**. Cambridge: MIT Press, 2001.

Mesquita, Alexsandro; Pesce, Lucila; Hessel, Ana Maria Di Grado. Cultura indígena e tecnologias digitais da informação e comunicação: uma narrativa sobre formação e empoderamento. **Educação e Linguagem**. v. 22, n. 1, p. 5-21, 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/9727>. Acesso em: 25 mar. 2023.

ONU BR. Organização das Nações Unidas no Brasil. **Transformando Nosso Mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Pesce, Lucila. Formação online de educadores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. **Revista Quaestio** (UNISO), v. 12, p. 25-61, jul. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/177/177>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Pesce, Lucila; Bruno, Adriana Rocha. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. **Educação** (PUC RS), v. 38, n. 3, p. 349-357, set.-dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21779>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Pesce, Lucila; Bruno, Adriana Rocha. Paulo Freire: contribuições para insurgências e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13382>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Quijano, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales,

2005. p. 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 25 mar. 2023.

Rodrigues, Alessandra; Almeida, Maria Elizabeth B. A construção de currículos narrativos mediados pelas tecnologias: um olhar para a formação de professores e as narrativas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e72496, 2021. p. 1-22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4rDjVdg9j7xd8gjhHgVdyxt/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Santaella, Lucia. A crítica das mídias na entrada do século XXI. In: Prado, José Luiz A. (Org.). **Crítica das práticas midiáticas**: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hackers Editores, 2002. p. 44-56.

Santaella, Lucia. Política nas redes e nas ruas. In: Felice, Máximo Di; Pereira, Eliete; Roza, Erick (Orgs.). **Net-ativismo**: redes digitais e novas práticas de participação. Campinas, SP. Papirus, 2017. p. 89-101.

Santaella, Lucia; Lemos, Renata. **Redes Sociais digitais**: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010.

Santos, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: Silva, Marco; Pesce, Lucila; Zuin, Antonio (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didáticas metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 29-48.

Silva, Bento Duarte da. Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 7, n. 1, p. 3-18, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduform/v07n01/v07n01a02.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Silva, Marco. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: Silva, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 53-75.

Sousa Santos, Boaventura de. **Um discurso sobre as Ciências**. 9. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1997.

Sousa Santos, Boaventura de. **Epistemologías del sur**. México: Siglo XXI, 2010.

Sousa Santos, Boaventura de. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, set/dez 2016, p. 24-56. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/MhJDgxRHrxRwPJb3MLGgdqd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Walsh, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, Vera M. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-44.

Walsh, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación Y Sociedad**, n. 01, p.17-31, 2014. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>. Acesso em: 26 mar. 2023.

Walsh, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>. Acesso em: 25 mar. 2023.

---

**NOTA:**

<sup>1</sup> bell hooks - o nome da autora é grafado em minúscula; é um posicionamento político da recusa egóica intelectual; hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa (Wikipedia, [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bell\\_hooks](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks). Acesso em: 21 set. 2023).

Recebido em: 29/03/2023

Aprovado em: 04/09/2023

Publicado em: 30/09/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.