

<https://doi.org/10.18593/r.v49.35527>

Colonialismo digital e educação: entrelaçamentos de pedagogias decoloniais para a promoção da democracia cognitivo-digital

Digital colonialism and education: decolonial pedagogies for cognitive-digital democracy

Colonialismo digital y educación: entrelazando pedagogías descoloniales para promover la democracia cognitivo-digital

Bruno Joaquim¹

Universidade do Algarve; Docente convidado.
<https://orcid.org/0000-0002-6334-958X>

Lucila Pesce²

Universidade Federal de São Paulo; Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

Resumo: O artigo configura-se como um estudo teórico-conceitual cujo objetivo consiste em analisar a relação entre o colonialismo digital e o discurso tecnológico no campo da educação, apostando no diálogo entre propostas pedagógicas decoloniais para o enfrentamento da colonialidade. Entende-se que o colonialismo digital não apenas reforça, como também reconfigura e recrudescer a colonialidade, na medida em que produz um

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado de São Paulo; Pós-doutorando na Universidade do Algarve; Membro do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura na Universidade Federal do Estado de São Paulo; Membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” na Universidade Federal do Estado de São Paulo e Universidade de Antioquia.

² Doutora e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pós-doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo; Líder do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura; membro titular do comitê científico do GT 16 da ANPEd; Membro das seguintes redes internacionais de pesquisa: REPEM (Rede de Pesquisas em Educação e Mídia, Unirio), Red Estrado (Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente), COLEARN (Collaborative Open Learning, The Open University, vinculada à Responsible Research and Innovation - RRI); Assessora científica da FAPESP e do CNPq (PIBIC/AF/PIBITI).

discurso tecnológico supostamente universal, pautado na lógica da inclusão digital, da inovação e do grafocentrismo digital. Defendemos que se coloquem em diálogo as proposições pedagógicas decoloniais de Catherine Walsh, de Luiz Rufino e de Karina Menezes. O enlace destas três propostas é potencialmente transgressor, pois produz um caminho de esperança e de luta antirracista, anticolonial e anticapitalista, servindo de alternativa para abrir frestas e viabilizar o diálogo intercultural transmoderno no campo da educação. Reivindicamos uma democracia cognitivo-digital, em substituição ao império da colonialidade que produz e reproduz diferenças abissais, desumanizações e universalidades abstratas.

Palavras-chave: colonialismo digital; pedagogia decolonial; tecnologia e educação.

Abstract: *The paper constitutes a theoretical-conceptual study aiming to analyze the relationship between digital colonialism and technological discourse in the field of education, advocating for dialogue between decolonial pedagogical proposals to confront coloniality. It is understood that digital colonialism not only reinforces but also reconfigures and exacerbates coloniality by producing a supposedly universal technological discourse, based on the logic of digital inclusion, innovation, and digital graphocentrism. We argue for a dialogue between the decolonial pedagogical propositions of Catherine Walsh, Luiz Rufino, and Karina Menezes. The conjunction of these three proposals is potentially transgressive, as it creates a path of hope and anti-racist, anti-colonial, and anti-capitalist struggle, serving as an alternative to open gaps and enable transmodern intercultural dialogue in the field of education. We advocate for a cognitive-digital democracy, in place of the empire of coloniality that produces and reproduces abyssal differences, dehumanizations, and abstract universalities.*

Keywords: digital colonialism; decolonial pedagogy; technology and education.

Resumen: *El artículo constituye un estudio teórico-conceptual cuyo objetivo es analizar la relación entre el colonialismo digital y el discurso tecnológico en el ámbito educativo, apostando por el diálogo entre propuestas*

pedagógicas decoloniales para enfrentar la colonialidad. Se entiende que el colonialismo digital no solo refuerza, sino que también reconfigura y recrudence la colonialidad, en la medida en que produce un discurso tecnológico supuestamente universal, basado en la lógica de la inclusión digital, la innovación y el grafocentrismo digital. Defendemos que se pongan en diálogo las propuestas pedagógicas decoloniales de Catherine Walsh, Luiz Rufino y Karina Menezes. La conjunción de estas tres propuestas es potencialmente transgresora, ya que crea un camino de esperanza y de lucha antirracista, anticolonial y anticapitalista, sirviendo como una alternativa para abrir brechas y viabilizar el diálogo intercultural transmoderno en el ámbito educativo. Reivindicamos una democracia cognitivo-digital, en sustitución al imperio de la colonialidad que produce y reproduce diferencias abismales, deshumanizaciones y universalidades abstractas.

Palabras-clave: *colonialismo digital; pedagogía decolonial; tecnología y educación.*

Recebido em 30 de agosto de 2024

Aceito em 15 de dezembro de 2024

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teórico-conceitual tem por objetivo analisar a relação entre o colonialismo digital e o discurso tecnológico no campo da educação, apostando no diálogo entre propostas pedagógicas decoloniais para o enfrentamento da colonialidade. Este artigo deriva de uma tese de doutoramento acadêmico em educação, defendida em 2023 pelo primeiro autor, sob orientação da segunda autora, junto a Universidade Federal de São Paulo. Por meio dela, procurou-se analisar as possíveis contribuições teóricas das perspectivas

decoloniais para potencializar a Educação Jovens e Adultos (EJA), suportada pelo letramento digital, em face do enfrentamento da colonialidade do saber. Deste estudo emergiu uma proposta de agenda dedicada a delinear os possíveis traços da pedagogia decolonial, em que o letramento digital foi por nós considerado essencial para o pleno exercício da cidadania, para o ativismo político, para a resistência à colonialidade e para o acesso democrático à produção cultural e científica do Sul Global, de modo a viabilizar o diálogo intercultural transmoderno (Joaquim, 2023).

Do mesmo modo como o colonialismo e a colonialidade imputaram um império edificado sobre o capitalismo, o racismo e a cisheteronormatividade, o avanço da cultura digital em uma sociedade dominada pelas mesmas elites, representadas por grandes corporações extrativistas, vem operando sua reacomodação, sob o pretexto de conduzir a educação a uma revolução tecnológica. Os discursos em torno de temas como inovação, disrupção e inclusão digital vêm, há algum tempo, servindo para escamotear o subfinanciamento da educação pública e da pavimentação do seu acelerado processo de sucateamento, com fortes interesses privatistas de grandes corporações³. Do mesmo modo, o discurso tecnológico na educação vem servindo para legitimar as estruturas de opressão que retroalimentam a colonialidade do poder, do ser e do saber, baseado nas estruturas moderno-coloniais de poder (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2016).

³ Destacamos as recentes iniciativas dos governos estaduais do Paraná e de São Paulo, cujas políticas educacionais vêm crescentemente incorporando plataformas digitais de aprendizagem, sob o pretexto de melhoria dos resultados. As autoritárias exigências de uso das plataformas vêm recebendo fortes críticas de professores/as, sindicatos e pesquisadores. Em maio de 2024, os docentes de São Paulo anunciaram uma “greve dos aplicativos”, durante a qual não usaram as plataformas digitais impostas pelo governo estadual (Basílio, 2024).

Anoção de colonialidade, bem como suas derivações, é central em toda produção intelectual do Grupo Modernidade/Colonialidade⁴. Ainda que o colonialismo tenha se encerrado enquanto processo histórico, a colonialidade persiste “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). A colonialidade é, portanto, responsável pela manutenção de uma estrutura de dominação que transcende as relações políticas e econômicas, ocupando a esfera do pensamento. Ela valida uma só visão de mundo e é responsável pela legitimação do racismo, da xenofobia, do cisheteropatriarcalismo, da LGBTfobia e outras formas opressões.

Não é preciso dizer o quanto a colonialidade tem impactado a educação, especialmente as políticas educacionais, os currículos, as práticas e as experiências de silenciamento e violência a que são submetidos os sujeitos colonizados. Em toda a América Latina, essas questões têm recebido grande atenção, por parte de pesquisadores/as e educadores/as decoloniais, comprometidos com o enfrentamento deste projeto, a partir de uma perspectiva emancipatória. Todavia, há nas últimas décadas uma reconfiguração do projeto moderno-colonial sob os efeitos dos avanços tecnológicos e do advento da cultura digital. Deivison Faustino e Walter Lippold (2023) debatem o modo como o colonialismo digital opera, aprofundando e remodelando as

⁴ O grupo Modernidade/Colonialidade foi formado na última virada de século, por pesquisadores/as renomados como Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado Torres, Catherine Walsh, entre outros. Ele se tornou reconhecido por supostamente inaugurar um giro epistêmico nas ciências sociais da região e influenciar as ciências sociais em todo o continente. Para eles, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda e representam, deste modo, um mesmo projeto de poder que, imbricado à racialização e ao desenvolvimento do capitalismo, produz e reproduz a subalternização do Sul Global.

dinâmicas de desigualdade, exploração e dominação. Segundo os pesquisadores, o colonialismo digital envolve o controle, a influência e a exploração do Sul Global, por meio das tecnologias digitais, radicalizando a divisão internacional do trabalho e a hegemonia de grandes corporações privadas transnacionais. O colonialismo digital manifesta-se de diversas formas, como a racialização digital, o extrativismo de dados e a nova partilha territorial do trabalho.

O argumento central deste estudo é o de que o colonialismo digital não apenas reforça, mas também reconfigura a colonialidade, na medida em que produz um discurso tecnológico supostamente universal, pautado na lógica da inclusão digital, da inovação e do grafocentrismo digital. Este discurso impacta perversamente o campo da educação, inundando as políticas educacionais de um sentido pretensamente inovador, alegadamente inclusivo e falsamente democrático. Assim, o campo da educação tem sido crescentemente solapado pela colonialidade associada ao colonialismo digital. Trata-se de um processo de atualização das velhas práticas de dominação do saber e de divisão internacional do trabalho. Considerando tais determinantes circunstanciais, é necessário, portanto, repensar a educação a partir de pedagogias outras, organizadas por epistemologias outras, que, ao atuarem no enfrentamento da colonialidade do saber, sejam também capazes de se contrapor ao colonialismo digital. Nesta direção, indicamos a possibilidade de entrelaçamento de pedagogias contra-hegemônicas, a fim de defrontar a colonialidade e reivindicar uma democracia cognitivo-digital. Defendemos que se coloquem em diálogo as proposições da pedagogia decolonial (Walsh, 2009; 2019), da pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2018) e da pedagogia *hacker* (Menezes, 2018). Entendemos que o enlace de propostas potencialmente transgressoras pode vir a produzir alternativas, abrir frestas e viabilizar o diálogo intercultural transmoderno no campo da

educação, com vistas ao enfrentamento do império da colonialidade, nos dias hodiernos.

2 COLONIALIDADE DO SABER E COLONIALISMO DIGITAL: DUAS FACES DO MESMO IMPÉRIO

A noção de colonialidade e de democracia cognitivo-digital apresentada neste estudo deriva da intersecção de dois conceitos fundamentais produzidos por teorias decoloniais recentes e de diferentes matizes: a noção de colonialidade, sobretudo sua derivação na forma de colonialidade do saber (Mignolo, 2003; Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007; Grosfoguel, 2016; Walsh, 2019) e a de colonialismo digital (Faustino; Lippold, 2023). Juntos, esses conceitos permitem compreender como a colonialidade do saber, resultante da falácia da universalidade do pensamento nortecêntrico, opera, na atualidade, em complemento às práticas de dominação do colonialismo digital.

A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas é o marco mais evidente da existência de um império da colonialidade na produção e distribuição de saberes. Com exceção de Cuba, todas as universidades da América Latina, públicas ou privadas, procuram, desde sua fundação, tornarem-se réplicas de instituições europeias, além de serem predominantemente brancas, altamente segregadoras e dedicadas apenas a reproduzir o conhecimento eurocêntrico moderno (Carvalho; Flórez, 2014). Na medida em que são essas mesmas universidades as responsáveis por formar professores e subsidiar políticas educacionais, a colonialidade do saber consegue capilarizar sua dominação em toda sociabilidade, por meio do sistema escolar,

legitimando-se e se enraizando no nosso modo de compreender o mundo. Trata-se da geopolítica do conhecimento, que (re)afirma a universalidade do pensamento eurocêntrico, ao mesmo tempo em que invisibiliza e silencia outras perspectivas (Oliveira, 2018).

Constitui-se, deste modo, uma relação de privilégio epistêmico e de inferioridade epistêmica, em que a autoridade do conhecimento nortecêntrico impõe-se sobre outros corpos políticos e geopolíticos, detendo, assim, o monopólio da verdade. Deriva deste privilégio não somente a injustiça cognitiva, mas um conjunto de mecanismos utilizados para privilegiar projetos imperiais, coloniais e cisheteropatriarcais. Grosfoguel (2016) desvela seu inconformismo com o fato de que poucos homens de cinco países ocidentais (França, Alemanha, Itália, Inglaterra e Estados Unidos) tenham ditado todos os cânones do pensamento social e filosófico, desde o advento da modernidade. Tal privilégio é tão consolidado que o pensamento moderno-ocidental adquiriu uma condição de universalidade, um estatuto de verdade, responsável por deslegitimar qualquer epistemologia outra.

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido no mundo todo permitiu que os últimos cinco séculos fossem marcados pela constituição e tonificação do racismo e do sexismo na produção e legitimação do saber, com desdobramentos nefastos na divisão internacional do trabalho. Os pensamentos cartesiano, iluminista e racionalista, por exemplo, ergueram-se sobre este privilégio, de modo a deslegitimar outras vozes, às custas de genocídios-epistemicídios, que são fundantes da estrutura epistêmica moderno-colonial. Grosfoguel (2016) refere-se a quatro genocídios-epistemicídios ocorridos durante o longo século XVI que, associados aos interesses econômicos, são responsáveis pela conformação da

colonialidade: a) a conquista de Al-Andalus (Península Ibérica) e o genocídio-epistemicídio de muçulmanos e judeus; b) a conquista das Américas e o genocídio-epistemicídio dos povos nativos; c) a conquista da África e a escravização dos africanos, resultando no genocídio-epistemicídio destes povos; d) o genocídio-epistemicídio de mulheres europeias queimadas vivas, acusadas de bruxaria.

Esses genocídios-epistemicídios foram responsáveis pela criação do poder racial e cisheteropatriarcal que estrutura o mundo desde então e que hoje também opera por meio do colonialismo digital. Após a derrocada do poder imperialista ibérico – e sua posterior subalternização – e a ascensão do império germano-franco-britânico, as universidades ocidentalizadas são consensualmente engessadas pelos seus cânones. Na medida em que afeta a universidade, a colonialidade do saber, estruturada pelo racismo e pelo sexismo epistêmico, afeta também a escola e todos os espaços institucionais de produção de conhecimento socialmente legitimado, exatamente por possuir o monopólio na legitimação ou na deslegitimação de saberes. A modernidade-colonialidade afeta o currículo da escola, a didática, seus sujeitos e sua predisposição por reconhecer alguns saberes como escolares, a serem valorizados e reforçados por ela, e outros como não escolares, incapazes de contribuir para a sua proposta pedagógica.

O giro decolonial, proposto pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, apresenta-se como alternativa ao projeto de dominação epistêmica. O termo decolonialidade faz referência às possibilidades do pensamento crítico-subversivo, a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. Na esteira dessa perspectiva está a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o pensamento insurgente transdisciplinar, caracterizando-se também como força

política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de construção do conhecimento histórico e social (Oliveira, 2018). Somamos a esta noção a um cuidado especial para a prática decolonial. Para além do giro epistemológico, a decolonialidade pressupõe também praxiologias que buscam desafiar e dismantelar as estruturas de poder, hierarquias e formas de pensamento que foram estabelecidas e perpetuadas pelo colonialismo e pela modernidade ocidental. Essas práticas têm múltiplas matizes, mas uma luta comum: a do enfrentamento à colonialidade, ao capitalismo e ao cisheteropatriarcado.

As últimas décadas, todavia, têm sido marcadas pelo recrudescimento das estruturas de dominação nortecêntricas, em razão do avanço da cultura digital. Já não nos parece mais possível construir uma agenda decolonial que não inclua o enfrentamento do colonialismo digital, pois o conceito nos permite relacionar a capacidade de conectar as contradições do uso da linguagem hipermídia⁵ à geopolítica do poder, que advém do colonialismo e, por essa razão, permite identificar, interpretar e enfrentar os modos como as tecnologias digitais engendam opressões das mais diversas ordens.

Sobre as opressões engendradas por este processo, Faustino (2021) destaca a racialização digital, conceito que contribui para a análise das transformações tecnológicas e sociais em curso, bem como das novas formas de exploração, controle e resistência delas decorrentes. Assentado em bases marxianas e fanonianas, o autor aponta o modo como o desenvolvimento do capitalismo está historicamente imbricado ao racismo. As transformações decorrentes

⁵ A linguagem hipermídia é a fusão entre o intertexto e as TDIC, a mescla de distintas linguagens, imagética, sonora, textual entre outras, que vem se integrando às diversas esferas da vida. A linguagem hipermídia faz das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) seu meio. Por esta razão, os conceitos são frequentemente utilizados como sinônimos.

das tecnologias digitais vêm contribuindo para a intensificação da divisão internacional do trabalho, resultante da desumanização dos sujeitos coloniais, em função do desenvolvimento do capitalismo no Norte Global. Esta dinâmica se constituiu no século XVI, mas é agora reconfigurada e recrudescida para seguir perpetuando as condições desiguais de produção, difusão e controle das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Com essa reestruturação produtiva

[...] a disputa pelo controle e o fluxo de informações adquiriram patamares jamais vistos, viabilizando, de um lado, o encurtamento dos tempos (e espaços) de produção de mercadorias e circulação de capitais e, do outro lado, a intensificação da maximização dos lucros ao possibilitar a usurpação e análise de uma grande quantidade de dados privados e coletivos de comportamentos [...]. Esta nova forma de colonização e reificação de almas, porém, não deixa de ser atravessada por antigas cisões de raça, classe e gênero que marcaram o desenvolvimento do capitalismo (Faustino, 2021, p. 83).

O colonialismo digital pode ser pensado em dois sentidos: metafórico e concreto. O primeiro tem relação com a forma como as tecnologias digitais têm colonizado as diversas esferas da vida, reificando relações sociais, mediadas por mercadorias e informações que circulam em intensidades e velocidades inéditas. Diante do mercado de *likes* e do impacto das redes sociais digitais na autoimagem dos sujeitos, aprofunda-se a reificação das relações e das subjetividades. O segundo sentido é a sua própria materialidade. Trata-se da “[...] expressão objetiva (e subjetiva) da composição orgânica do capital em seu atual estágio de desenvolvimento e se materializa a partir da dominação econômica, política, social e racial de determinados territórios, grupos ou países, por meio das tecnologias digitais” (Faustino; Lippold, 2023, p. 80).

Dois elementos compõem o colonialismo digital: a nova partilha territorial do trabalho e o colonialismo de dados. As *Big Techs* são a expressão máxima da nova organização da divisão internacional do trabalho, por monopolizarem a indústria da informação. Como faziam as velhas metrópoles, submetem o Sul Global ao papel de território de mineração extrativista para abastecer a indústria do *hardware* e o mercado de dados. Em primeiro lugar, esses imensos monopólios, a exemplo do grupo de empresas conhecido como GAFAM (acrônimo de *Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft*), possuem controle sobre a produção de aplicativos, infraestrutura, produtos e serviços tecnológicos. Em segundo lugar, eles são responsáveis por intensificar a um patamar jamais visto as formas de apropriação do tempo de trabalho para as finalidades de acumulação de capitais (Faustino; Lippold, 2023).

O colonialismo digital é inseparável da racialização digital. As múltiplas formas de opressão tornam-se ainda mais potentes diante do avanço da cultura digital, na medida em que ocorre o reforço do abismo que separa a zona do ser da zona do não-ser (Fanon, 2008). A racialização ocorre por meio do desigual prestígio de brancos e não brancos nas redes, pela seletividade racial dos cargos técnicos que influem na programação e na infraestrutura digital e pelo reforço da estética racista nas redes sociais digitais. Deste modo, torna-se incoerente discutir o colonialismo digital sem discutir o racismo.

Agora, onde as distâncias e os tempos se apresentam distorcidos pelos milésimos quânticos de segundos que os pulsos elétricos viajam de um continente a outro, o racismo e a xenofobia se tornam mais importantes do que jamais foram, atuando como critério biopolítico de diferenciação de quem é cidadão e quem não é, quem é nacional e quem não é, quem está dentro e quem está fora, quem é humano e quem não é, mas também quem tem acesso e, sobretudo, controle dos novos meios

(informacionais) de validação da própria existência (Faustino, 2021, p. 84).

O colonialismo de dados é um conjunto de técnicas e políticas por meio das quais as plataformas digitais conseguem extrair lucro da vivência digitalizada dos seus usuários. Na sociedade em rede (Castells, 2019), os dados, coletados com ou sem o consentimento dos sujeitos, passaram a ser uma *commodity* valiosa, disputada por grandes corporações, com assentimento e cumplicidade do Estado⁶, em um violento processo que Faustino e Lippold (2023) comparam ao da “acumulação primitiva de capitais⁷”, em alusão ao jargão marxista. Essa expropriação extrativista intensifica as relações de exploração intrínsecas ao capitalismo pois atua em esferas que antes escapavam ao domínio do capital. Eles se referem ao ócio, ao lazer, à criatividade, à cognição e à subjetividade, isto é, aos *likes*, acessos, compartilhamentos e a todos os tipos de dados que cada sujeito produz nessas plataformas, ao longo de sua vida. Essa matéria-prima agora é, sobretudo, produzida nos momentos em que o sujeito não está propriamente produzindo valor. “É um verdadeiro saque milionário de informações transformadas em ativos econômicos, perpetrado por corporações imperialistas que extraem, armazenam e processam dados, *expertise* e padrões sociais” (Faustino; Lippold, 2023, p. 95).

No que se refere à produção do saber, o colonialismo digital não apenas reforça, mas também reconfigura a colonialidade do saber, na medida em que (re)produz um discurso tecnológico supostamente universal, pautado pela lógica da inclusão digital, da

⁶ Referimo-nos às denúncias de extração e uso ilegal de dados de cidadãos brasileiros por parte de gestores de políticas públicas, a exemplo do ocorrido no estado de São Paulo, em agosto de 2023. Professores/as e estudantes, sem aviso prévio ou autorização, tiveram instalados em seus aparelhos celulares o aplicativo “Minha Escola SP”, da SEE-SP, ferindo a Lei Geral de Proteção aos Dados (Bernardo, 2023).

⁷ Os autores anunciam a noção de “acumulação primitiva de dados” (Faustino; Lippold, 2023).

inovação e do grafocentrismo digital. O discurso digital hegemônico tende a sustentar um otimismo panfletário no campo da educação que pode ser pernicioso, por supor uma neutralidade e um universalismo que desconsideram por completo as contradições que permeiam as TDIC. Há décadas, Álvaro Vieira Pinto (2005) apontava para o maravilhamento do homem diante do que foi pretensamente chamado de “explosão tecnológica” e para a sua cegueira diante do fato de que “[...] essa maneira de sentir limita-se sempre aos expoentes, aos grupos sociais dominantes, àqueles aproveitadores diretos dos benefícios que as criações científicas e técnicas da época propiciam (Vieira Pinto, 2005, p. 40).

Nesta onda entusiasta, surgem novas teorias da aprendizagem mediadas pelas redes e pela equivocada ideia de que a mera exposição dos indivíduos às TDIC seja capaz de promover aprendizagem ou o interesse em aprender. Esta ideia equivocada é representativa de um “determinismo tecnológico”, de uma visão da tecnologia como um elemento que determina a configuração social e cultural. “Ressalta-se o valor autônomo da técnica, a qual passa a ser vislumbrada como portadora de sentidos que seriam transmitidos e que configurariam a sociedade” (Peixoto; Araújo, 2012, p. 255). Persiste nos discursos tecnológicos a falsa ideia de neutralidade, já denunciada há tempos por Paulo Freire (1984) e Vieira Pinto (2005), que acaba por legitimar a colonialidade do saber. Joana Peixoto (2015) tonifica esta crítica, ao afirmar que “[...] o pensamento moderno tem interesse em demonstrar o caráter arbitrário de comportamentos que parecem ser fundados na natureza dos objetos” (p. 368). Ela identifica, deste modo, um pensamento de caráter teológico sobre o uso das TDIC na educação, erguido sobre a crença na *magia* da aprendizagem, quando o estudante é exposto a irresistíveis plataformas digitais.

Desenha-se um cenário em que a velha colonialidade do saber articula-se ao colonialismo digital para se recrudescer ainda mais. A educação, sobretudo a escolar, é mais uma vez usurpada pelos interesses da empresa colonial, tornando-se ferramenta de legitimação e de capilarização da colonialidade. Três lógicas amplamente difundidas entre empresas, profissionais, especialistas e pesquisadores/as do campo da educação sustentam essa afirmação: a lógica da inovação, a lógica da inclusão digital e a lógica do grafocentrismo digital. Articuladas, elas oferecem um panorama que permite compreender o modo como a colonialidade e o colonialismo digital produzem e reproduzem sua hegemonia.

A lógica da inovação é costumeiramente associada ao conceito de educação disruptiva, termo apropriado por campanhas publicitárias de plataformas digitais, sistemas de ensino e escolas privadas. Joana Peixoto (2020) acredita que esta lógica tem funcionado como instrumento de conservação da ordem econômica e da perda de direitos sociais. A inovação é, na verdade, um recurso para escamotear a demanda por adaptação do ensino às demandas do mercado, configurando-se como uma espécie de projeto de sociedade ou como uma questão programática que afirma a ordem neoliberal. A autora observa poucas chances de o potencial interativo e colaborativo das TDIC se efetivar, porque os dispositivos tecnológicos e as metodologias de ensino que se apresentam como disruptivas, da forma como vêm sendo operados, são consoantes à lógica do mercado e capazes de ocultar as condições materiais e objetivas que geram desumanização. Tal discurso sugere a armadilha de se pensar que métodos, procedimentos de ensino e aparatos tecnológicos seriam capazes de produzir, *per se*, soluções inovadoras para que a aprendizagem se desenvolva a contento. Na realidade, esse discurso vem servindo à inovação como projeto da colonialidade e ignora as

profundas desigualdades sociais e educacionais que historicamente têm constituído a sociedade brasileira. Mais do que isso, legitima um mercado de plataformas e outros produtos tecnológicos que movimentam bilhões de dólares todos os anos (Szkurnik, 2021).

O mesmo ocorre em relação à lógica que sustenta o discurso sobre inclusão digital. A superficialidade – ou até ingenuidade – existente neste campo pode incluir a armadilha de se desconsiderar o modo como ela legitima a reprodução e o aprofundamento da colonialidade do saber e do colonialismo digital. A esse respeito, Marcelo Buzato (2008) entende que a maior parte das análises sociais que fazem uso do conceito de inclusão fala do lugar do incluído, isto é, do lugar de quem definiu o que deve ser universal. Nesta perspectiva, incluir significa submeter. Quando tomada por forças centralizadoras e moderno-coloniais, pode adquirir sentido de hegemonia, a inclusão digital torna-se uma iniciativa de imposição de valores considerados ideais por um grupo que se coloca em posição de superioridade, em uma interpretação praticamente evolutiva do papel da cultura digital, que só reforça a lógica colonial. Persiste a ingênua ideia de que a oferta de dispositivos tecnológicos a grupos e a países em situação de exclusão seria capaz de desencadear processos de crescimentos técnicos e econômicos. Se não assumimos em nossa análise a noção de colonialismo digital, acabamos por aceitar a ideia de progresso que considera a cultura digital a expressão máxima do desenvolvimento, um modelo cultural e econômico capaz de oferecer benefícios universais.

Esta ideia de progresso também oferece o risco de cairmos no engodo evolucionista que nos leva da lógica do grafocentrismo, já rechaçada pelos estudos do letramento (Gnerre, 1994), à lógica do grafocentrismo digital. Como demonstra o estudo de André Favacho e Daniel Mill (2007), a noção hegemônica de letramento e inclusão digital

é entusiasta da visão de cibercultura que compreende a existência de uma linearidade evolutiva, que partiria da cultura oral, passaria pela cultura escrita e culminaria no suprassumo da evolução: a cultura digital. O grafocentrismo é a postulação de hierarquias que estabelecem a centralidade da escrita em relação a outras modalidades do saber, a outras produções culturais e a outras práticas sociais. No século XXI, a cultura digital adquire tamanha centralidade que é possível constatar a formação de uma sociedade grafocêntrica digital, na medida em que cada vez mais práticas sociais e produções culturais muito valorizadas já não dependem mais unicamente da oralidade ou da escrita, mas do domínio de habilidades que envolvem o uso da linguagem hipermídia e de um *ethos* que lhe é próprio.

Portanto, reivindicamos a noção de democracia cognitivo-digital, alicerçados em nossa compreensão sobre a articulação entre a colonialidade, que opera a legitimação de saberes, produzindo epistemicídios e privilégios epistêmicos, e o colonialismo digital, responsável por atualizar e recrudescer a modernidade-colonialidade ao produzir um discurso tecnológico supostamente universal, pautado na lógica da inovação, da inclusão digital e do grafocentrismo digital. Neste contexto, entendemos que cabe a nós, educadores/as e pesquisadores/as humanistas decoloniais, buscar possibilidades de contribuir para a democracia cognitivo-digital, enfrentando conjuntamente o colonialismo digital e a colonialidade do saber, à guisa de brechas para contrapor sua hegemonia. Por esta razão, consideremos a necessidade de se repensar a educação a partir de pedagogias outras, organizadas por epistemologias outras.

3 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS ENTRELAÇADAS: CAMINHOS PARA A TRANSGRESSÃO

Enfrentar a colonialidade e o colonialismo digital para a construção de uma democracia cognitivo-digital. Este é o objetivo do entrelaçamento de pedagogias decoloniais proposto neste artigo. Evocamos nossa formação freiriana (Freire, 1996; 2000) para reafirmar que não há neutralidade possível diante das opressões emanadas da colonialidade. Deste modo, reconhecemos a política como uma necessidade ontológica indissociável da educação e assumimos, coletivamente, o desafio de enfrentar as estruturas de opressão por meio dela. Assim, indicamos como diretriz teórica o diálogo entre propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Propomos entrelaçar as proposições da pedagogia decolonial, de Catherine Walsh (2009; 2019), da pedagogia da encruzilhada, de Luiz Rufino (2018) e da pedagogia *hacker*, de Karina Menezes (2019).

Entendemos que o entrelaçamento de propostas potencialmente transgressoras pode vir a produzir alternativas interessantes e capazes de mobilizar educadores/as e pesquisadores/as para o enfrentamento da colonialidade. O que queremos dizer com entrelaçar é construir um arranjo que possibilite pensar teoria e prática pedagógica a partir das epistemologias e praxiologias referenciadas por Walsh (2009; 2019), Rufino (2018) e Menezes (2019). Ainda que careçam de maior detalhamento prático, essas propostas representam apontamentos, mesmo que iniciais, de grande valor para a *práxis* decolonial. Ressaltamos que a escolha dessas três perspectivas aqui entrelaçadas decorre de nossas recentes leituras sobre o tema. De algum modo, as três propostas apresentaram, cada uma à sua maneira, caminhos que (re)acendem esperanças de uma educação

politicamente comprometida com a superação dos processos de desumanização denunciados por Fanon (2008) e Freire (1996). Não se trata de excluir ou ignorar outras perspectivas também emancipatórias, mas de responder ao objetivo político-pedagógico de construir uma educação para o enfrentamento da colonialidade do saber articulada ao colonialismo digital.

A proposta de pedagogia organizada por Walsh (2009; 2019) deriva do projeto decolonial elaborado pelo grupo Modernidade/Colonialidade. A pedagogia decolonial procura desvelar o lado sombrio da modernidade e contribuir para a emancipação dos grupos sociais subalternizados e oprimidos pelo padrão moderno-colonial. Ao fazê-lo, a pedagogia decolonial apresenta-se como reveladora da diferença colonial e promotora do pensamento de fronteira (Mignolo, 2003). Ela se posiciona na crítica ao universalismo abstrato baseado no mito do sujeito universal e na razão metonímica e se sustenta no reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo.

Neste sentido, a pedagogia decolonial é parte do projeto decolonial de enfrentamento das múltiplas opressões que derivam da colonialidade, do capitalismo e cisheteropatriarcado. Segundo Luiz Fernandes de Oliveira (2018), ela desvela o lado mais funesto da modernidade – a desumanização dirigida aos subalternizados – e se coloca como uma prática política no âmbito educacional que se propõe a visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas sociais permeadas pelo padrão moderno-colonial. Seria, portanto, uma práxis de (re)criação de condições sociais, políticas e culturais, para além da esfera das formulações teóricas eurocentradas e contrapostas às lógicas educativas subsidiadas pela razão moderno-ocidental.

A pedagogia decolonial proposta por Walsh é de matriz freiriana. A autora trabalhou com Paulo Freire na década de 1980 e

parte de premissas comuns a ele na construção de um pensamento pedagógico de transgressão de colonialidade: o reconhecimento do ato de educar como um ato político; o desenvolvimento de uma ética humana contrária às opressões; a crítica à neutralidade da ciência; a crítica à hierarquização do saber e ao preconceito epistêmico; a perspectiva de humanização do ser humano por meio da ação consciente; a rebeldia como práxis política-pedagógica de existência; a invasão cultural como ação de silenciamento dos/as oprimidos/as; o papel do educador como agente de empoderamento e transformação social. A crítica que faz à Freire refere-se ao modo como ele compreende o processo de desumanização. Para Freire, segundo Walsh (2009), a desumanização é um projeto enraizado na realidade e no contexto histórico concreto pautado por opressões múltiplas, mas não é apresentado como produto direto do colonialismo.

Evidencia-se da proposta de Walsh (2009; 2019) a inovação da interculturalidade como elemento central para o enfrentamento da colonialidade. Para Walsh (2009), o conceito está em disputa desde, pelo menos, a década de 1990, quando todo processo de exclusão, negação e subordinação da colonialidade passaram a se esconder sob um discurso neoliberal multiculturalista. A colonialidade está, desde então, em pleno processo de acomodação, em meio à noção de globalização e de reconfiguração do capitalismo. As reformas educacionais da década de 1990, orientadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI, reconhecem o caráter pluriétnico dos países latinos e propõem um programa de ajuste estrutural, com base no reconhecimento e na inclusão, de modo a configurar uma nova lógica multicultural de capitalismo transnacional.

Nesta lógica, o conceito de interculturalidade é colocado a serviço da razão neoliberal – muitas vezes compreendida como

a única razão possível –, que pretende incluir os/as anteriormente excluídos/as em um modelo globalizado de sociedade, sem maiores compromissos com a transformação das estruturas sociais racistas e sexistas. Trata-se de uma interculturalidade funcional, posicionada no seio do paradigma multicultural neoliberal, que não questiona o projeto político hegemônico. “O reconhecimento da tolerância para com os outros, que o paradigma multicultural promete, não só mantém a desigualdade social como deixa intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantém essas desigualdades” (Walsh, 2019, p. 24).

Em oposição a esta perspectiva, Walsh (2009) defende a interculturalidade crítica como um paradigma outro, que não é funcional ao modelo social em voga, pois questiona a colonialidade, ao mesmo tempo em que torna visível a diferença colonial.

Ao agregar uma dimensão epistemológica “outra” a esse conceito - uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade - a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial (Walsh, 2019, p. 27).

A interculturalidade crítica parte, portanto, do problema do poder, do padrão de racialização e da diferença colonial. Trata-se de uma construção coletiva desde aqueles/as que historicamente sofrem com a hierarquização e a desumanização. Somente por meio de uma concepção crítica de interculturalidade é viável pensar em uma

pedagogia decolonial, na medida em que esta perspectiva não pode se resumir a um projeto de inclusão, mas sim à construção coletiva de uma epistemologia outra, uma prática política outra e uma sociedade outra. A noção de interculturalidade crítica demonstra que de nada vale exaltar a diversidade se são mantidos os padrões coloniais. O discurso hegemônico do capitalismo neoliberal tende a mascarar as estruturas de dominação, por meio do uso de uma linguagem que aceita a diversidade, condicionando-a a novas formas de operar a colonialidade.

A práxis decolonial depende também de uma descolonização da linguagem para sustentar seu viés insurgente. Trata-se de “[...] assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionaram de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, por sua vez e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial” (Walsh, 2009, p. 12). Neste sentido, decolonizar no campo da educação significa construir outras formas de compreender e de se fazer pedagogia, identificando e denunciando as amarras da colonialidade no pensamento e na prática educacional. Para além do papel da denúncia, a pedagogia decolonial é potencialmente transgressora e se mostra capaz de atuar nas brechas, a partir da diferença colonial (Mignolo, 2003), isto é, de modos de pensar de sujeitos sociais - estudantes e educadores/as - produzidos fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, apartada das epistemologias do Norte.

Isso é exatamente o que faz Luiz Rufino (2018). São muito potentes as contribuições que a pedagogia das encruzilhadas oferece para repensar a atuação decolonial. O autor delinea uma proposta afro-brasileira para a educação, buscando inovar nas frestas da racionalidade moderno-ocidental. Para isso, a pedagogia

das encruzilhadas propõe encontrar saídas para as arapucas da colonialidade, por meio da resiliência e da transgressão, codificadas em forma de pedagogia.

A meu ver, uma ação decolonial haverá, assim como na habilidade da ginga dos capoeiras, encontrar saídas para as arapucas que obstruem nossas liberdades. Assim, o enfrentamento do trauma colonial não é meramente um ato de descolonização, como se fosse possível um retorno, ou seja, uma reivindicação do ser/estar em uma experiência anterior ao acontecimento. O que venho a defender é a decolonialidade como uma capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade. Nesse sentido, o que responderá acerca da nossa capacidade de invenção no confronto a dominação do poder/ser/saber são as nossas invocações, incorporações e performances orientadas por um outro senso ético/estético (Rufino, 2018, p. 73).

Com o objetivo de inventar em meio ao confronto com o império da razão ocidental, Rufino (2018) invoca a potência de Exu. O orixá é o princípio explicativo que fundamenta esta proposta. Carregado de uma ontologia e de uma epistemologia que lhes são próprias, Exu versa sobre as potências da criatividade, da mobilidade, da transformação, da imprevisibilidade, da troca, da comunicação, das diferentes linguagens em diálogo, da dúvida, do devir, do inacabamento e da reconstrução. O que a pedagogia das encruzilhadas encarna é uma invenção poética/política que reivindica e revela o fenômeno educativo enquanto uma ética voltada à reinvenção dos seres “[...] a partir dos cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo” (Rufino, 2018, p. 74).

Há um conjunto de conceitos que emerge da pedagogia das encruzilhadas, inspirada no orixá Exu, que dimensiona a infinidade de

golpes operados nas brechas da estrutura colonial. Não se trata de substituir o domínio da epistemologia e da ontologia moderno-ocidental por outra, mas de transformá-la a partir do *cruzo*, conceito relacionado à zona de fronteira, ao encontro, à encruzilhada. “As encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam” (Rufino, 2018, p. 75). Assim, emerge de Exu a negação de toda e qualquer condição de verdade, para se manifestar como possibilidade. Os golpes resultam da ginga, da traquinagem, do drible; daquilo que o autor nomeia de *rolê* epistemológico. As manhas do jogo de capoeira são encarnadas para praticar variações epistemológicas: o desvio, a fuga, o ganho de espaço, o fingir ir, mas não ir, até a hora do bote certo. Eis o saracoteado necessário para ocupar as frestas da colonialidade.

As noções de *ebó* epistemológico, de assentamento, de terreiro, de incorporação e de mandinga são outros conceitos fundamentais para a pedagogia das encruzilhadas. É notável o modo como Rufino (2018) propõe uma base epistemológica outra para pensar a educação antirracista e decolonial a partir da invocação de Exu. Do mesmo modo, são claras as suas premissas decoloniais e seu diálogo com a proposta de Walsh (2009; 2019). A pedagogia das encruzilhadas emerge como contestação, como contrapedagogia, como “[...] potências do domínio de *Enugbarijó*, a boca que tudo engole e cospe o que engoliu de forma transformada” (Rufino, 2018, p. 76). O que há em comum entre as duas propostas é a postura de enfrentamento à colonialidade do saber. Elas indiciam possibilidades que podem, ou não, se consubstanciar em práticas pedagógicas. Deriva daí nosso desejo em buscar por alternativas práticas, por experiências de fazeres pedagógicos conectados a esta postura. E

mais: que incluam também em suas premissas o enfrentamento ao colonialismo digital.

Deste desejo advém a leitura da proposta de Menezes (2018) acerca da proeminência de uma pedagogia *hacker*. A cultura *hacker*⁸ é aquela originada da produção colaborativa e em rede de conhecimento acerca das tecnologias digitais, notadamente entre jovens imbuídos de um código de ética, que, entre outros avanços, foi responsável por iniciativas como as dos softwares livres. A ética *hacker* pressupõe que o acesso às tecnologias e às infinitas possibilidades do interior do ciberespaço não deve estar sob o domínio de grandes corporações, tampouco do Estado, devendo configurar-se como irrestrita e plenamente democrática. Para Pretto (2017), a cultura *hacker* tem muito a contribuir para repensar a educação dentro de uma agenda de emancipação, humanização e enfrentamento das opressões.

Menezes (2018) analisa o fenômeno da pedagogia *hacker* em *hackerspaces* brasileiros, identificando a formação de uma pirâmide ético-pedagógica potencialmente transgressora das estruturas de dominação. Um *hackerspace* é um local físico onde se encontram pessoas interessadas em tecnologias, em uma perspectiva *hackerista*. São grupos tomados por uma ética potencialmente criadora de novas realidades, tendo a abertura e o compartilhamento como princípios. Para Menezes e Pretto (2019), o termo *hacker* se destaca contemporaneamente quando se procura por pessoas criativas e com conhecimentos tecnológicos especializados, capazes de solucionar desafios e realizar seu trabalho com paixão. Por esta razão, pressupõem que a ética *hacker*, pode ir além dos *hackerspaces* e transcender as tecnologias. “Muito além de lidar com saberes

⁸ O senso comum, sobretudo a grande mídia, costumeiramente faz uso indevido do termo *hacker* para se referir a praticantes de crimes cibernéticos, ao invés de utilizar o termo *cracker* (*criminal hacker*), de modo a garantir esta diferenciação.

tecnológicos especializados, a atitude hacker surge de um pensar e um agir diferente, inovador e colaborativo que se expressa em diversos movimentos contra-hegemônicos notadamente mais acentuados com as tecnologias em rede a partir da expansão da internet” (Menezes; Pretto, 2019, p. 151).

O *hackerismo* tem como característica mais forte a sua inclinação para os sentidos de subversão, inovação e contra-hegemonia. Ele está principalmente ligado à ideia de liberdade individual, razão pela qual é comum aproximar a lógica *hacker* com lutas libertárias e orientações políticas anticapitalistas, como também afirmam Faustino e Lippold (2023). Se ser *hacker* tem a ver com se comprometer com a mudança e a melhoria do mundo e de si, opondo-se às restrições de liberdades, ao poder coercitivo do capital e do Estado, então há forte conexão entre o *hackerismo* e a ação decolonial, sobretudo no que se refere ao enfrentamento do colonialismo digital.

De acordo com Menezes e Pretto (2019), os principais elementos que compõem a ética *hacker* são a paixão que mobiliza a atitude dos membros da comunidade; a criatividade e a busca pela autenticidade; o valor social e a construção de reputação perante a comunidade; o cuidado com o outro na construção da comunidade; a abertura para compartilhar o que se sabe; a estética que atua em busca da beleza técnica e ética nas soluções propostas; a liberdade de ser, de agir e de escolher o que fazer; a privacidade. A pesquisadora investiga o fenômeno educativo presente nos *hackerspaces* e delineia traços de uma pedagogia marcada pelo engajamento multifacetado, com quatro faces específicas e inter-relacionais: técnica, afetiva, ideária e política.

Expandir esses espaços, incorporar criticamente suas experiências, fazer a ética e a pedagogia *hacker* adentrarem a outras

esferas da vida social, como a escola, consubstanciam-se como estratégias de enfrentamento do colonialismo digital, além de possíveis suportes para a inflexão da educação na direção da decolonialidade.

Diante disso é possível compreender a emergência dos espaços hackers como uma necessidade não apenas das comunidades hackers, mas de grupos humanos, de modo mais amplo. A história do movimento de criação dos hackerspaces aponta para a busca de espaços coletivos e compartilhados, capazes de acolher seus frequentadores com privacidade, segurança e, ao mesmo tempo, com liberdade e abertura onde a aprendizagem é tão essencial quanto o convívio entre as pessoas hackeristas (Menezes; Pretto, 2019, p. 155).

Um princípio fundamental da pedagogia *hacker* é o engajamento. Não se trata de uma noção genérica de engajamento, mas de um engajamento tecido pela interconexão entre técnica, afetividade, ativismo e ideário dos sujeitos envolvidos. Não se faz educação sem engajamento. “Para se educar é preciso, no mínimo, abarcar as afetividades, os ativismos, os ideais e as técnicas” (Menezes; Pretto, 2019, p. 164). De modo ainda mais distinto, não se faz educação decolonial sem engajamento. É neste ponto que os princípios do *hackerismo* podem também contribuir para o conjunto do pensamento e da práxis decolonial. Para além da teoria, a decolonialidade exige um fazer decolonial engajado.

Por esta razão, Faustino e Lippold (2023) apostam em uma crítica *hacker-fanoniana*, que denuncia o racismo e outras opressões advindas do colonialismo digital. A interlocução entre o *hackerismo* e as pedagogias decoloniais apresenta-se como terreno fértil para avançar na descolonização dos horizontes tecnológicos. Nesse movimento, a insurgência decolonial também é dispor de todo conhecimento tecnológico e científico em favor da emancipação humana. É possível

esperançar, na expressão freiriana do termo, um movimento de apropriação anticolonial das tecnologias, a partir de uma pedagogia *hacker*.

4 INSURGÊNCIAS FINAIS: O ENTRELAÇAMENTO DE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

A relação entre o colonialismo digital e o discurso tecnológico no campo da educação indiciam, em nossa visão, o aprofundamento da perversa estrutura de dominação estruturada sob o colonialismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado. Como demonstramos, o avanço tecnológico fez a colonialidade se reinventar e se recrudescer. Os discursos em torno da universalidade da razão moderno-ocidental e da cultura digital, pautado nas lógicas da inclusão digital, da inovação e do grafocentrismo digital, sustentam o argumento de que há intensa articulação entre a colonialidade do saber e o colonialismo digital. O campo da educação é cotidianamente afligido pela força desta fusão. Dessa constatação emerge a seguinte questão: quais são as brechas para se enfrentar tal estrutura de dominação?

As alternativas epistemológicas apontadas pelos autores do grupo Modernidade/Colonialidade são profícuas, mas insuficientes. É clara a necessidade de construir um fazer decolonial, uma praxiologia baseada nas experiências de resistência e enfrentamento que constituem a história da educação e dos grupos sociais subalternizados em todo o Sul Global. Por esta razão, entrelaçamos neste estudo três propostas de pedagogias decoloniais. Nos termos de Rufino (2018), podemos dizer que colocamos a pedagogia decolonial em uma encruzilhada, da qual um *cruzo* potencialmente transgressor emergiu.

O signo do orixá Exu contribui para plantar este diálogo, na esperança de que seus frutos possam contribuir para a construção de um outro mundo.

A pedagogia decolonial, de Walsh (2009; 2019), a pedagogia das encruzilhadas, de Rufino (2018) e a pedagogia *hacker*, de Menezes (2019), enlaçam-se e produzem um caminho de esperança e de luta antirracista, anticolonial e anticapitalista. Assentada em Exu, entretanto, a noção de caminho é compreendida como possibilidade e não como certeza. Reivindicamos, por meio deste cruzamento, uma democracia cognitivo-digital, em substituição ao império que produz e reproduz diferenças abissais, desumanizações e universalidades abstratas.

Nesta luta, indicamos também a primazia de outro aspecto nefasto do projeto colonial: como apontado por Aílton Krenak (2019), a modernidade é responsável por produzir uma obsessão pela ideia de progresso, que vem deixando um enorme rastro de destruição. A exploração predatória de recursos naturais e o colapso ambiental resultantes do modelo capitalista de produção, cada vez mais entrelaçado aos interesses da indústria da informação, é fruto do modo como a modernidade se organiza e se reproduz por meio do colonialismo digital. Construir uma democracia cognitivo-digital tem a mesma relevância de enfrentar os processos de devastação do meio ambiente. Do mesmo modo em que o processo histórico de desenvolvimento do capitalismo imbrica-se ao racismo e ao patriarcado, também se relaciona à degradação ambiental e ao esgotamento de recursos naturais. E bem sabemos que são os sujeitos pobres, pretos, indígenas e vulnerabilizados pela modernidade-colonialidade as primeiras vítimas do colapso ambiental. Estamos comprometidos

com a justiça cognitiva/social/ambiental/digital e com a vida, em sua diversidade, beleza e plenitude.

REFERÊNCIAS

BASILIO, A. L. Entenda a 'greve' de professores de São Paulo contra plataformas impostas por Tarcísio e Feder. Carta Capital, 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contra-plataformas-impostas-por-tarcisio-e-feder/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

Basilio, 2024BERNARDO, J. Governo de SP instala app em celulares de professores sem autorização. Portal Metrôpoles, 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/governo-de-sp-instala-app-em-celulares-de-professores-sem-autorizacao>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BUZATO, M. K. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação. Vol.13, n.38, p. 325-342, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000200010>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CARVALHO, J. J.; FLÓREZ, J. F. Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocêntrico. Nómadas (col.), núm. 41, octubre, p. 131-147, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774009.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: a era da informação. Vol. 1. Trad. R. Venâncio Majer. 20ª ed., revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, D. Capitalismo, colonialismo e racismo: reflexões preliminares sobre a racialização digital. In: FERREIRA, M.; BOCK, A. e GONÇALVES, M. Estamos sob ataque!: tecnologia de comunicação na disputa das subjetividades. São Paulo: Instituto Silvia Lane, 2021.

FAUSTINO, D.; LIPPOLD, W. Colonialismo digital: por uma ética hacker fanoniana. São Paulo: Boitempo, 2023.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*. V. 31, n. 1, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 23 abr. 2024.

FAVACHO, A.; MILL, D. Funções do discurso tecnológico na sociedade contemporânea. *Pró-Posições (UNICAMP. Impresso)*, v. 18, p. 197-214, 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2433/53-artigos-favachoa_etal.pdf. Acesso em: 23 de abr. 2024.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? *Revista BITS*, p. 6, maio de 1984.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GNERRE, M. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 1º reimpressão. 3º edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JOAQUIM, B. S. *Decolonialidade e Educação de Jovens e Adultos: uma agenda de enfrentamento da colonialidade potencializada pelo letramento digital* / Bruno dos Santos Joaquim. 2023. – 303p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/11600/70812>. Acesso em: 23 abr. 2024.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.) *El giro decolonial. Reflexiones para una colonialidad epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MENEZES, K. M. *Pirâmide da pedagogia hacker = [vivências do (im)possível]*. 2018. 180 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27168>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MENEZES, K.; PRETTO, N. Pirâmide da Pedagogia Hacker: de sonhos coletivos a engajamentos reais. *Revista Teias*, v. 20, n. Esp, p. 148–166, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/43382>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MIGNOLO, W. *Historias locales/disenos globales: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madri: Akal (1ª ed.), 2003.

OLIVEIRA, L. F. *Educação e Militância Decolonial*. Rio de Janeiro: ed. Selo Novo (1ª ed.), 2018.

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Educação & Sociedade*. V. 33, n. 118, p. 253-268, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100016>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61, p. 317-332, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206103>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PEIXOTO, J. Resistência e transgressão como alternativas para inovar em tempos de autoritarismo. In: MILL, D. et al. (org.). *Escritos sobre Educação e Tecnologias: entre provocações, percepções e vivências*. São Paulo: Artesanato Educacional, p. 21-32, 2020.

PRETTO, N. *Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões*. EDUFBA: Salvador, 2017.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RUFINO, L. Pedagogia das Encruzilhadas. *Revista Periferia*, v.10, n.1, p. 71 – 88, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/24540>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SZKURNIK, I. Mercado das edtechs deve movimentar US\$350 bilhões até 2025. *Exame*, 2021. Disponível em: <https://exame.com/bussola/iona-szkurnik-mercado-das-edtechs-deve-movimentar-us350-bilhoes-ate-2025/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

VIEIRA PINTO, A. O Conceito de Tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M., Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

WALSH, C. 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. 05, n. 1, jan-jul, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 23 abr. 2024.

Endereços para correspondência:

Bruno Joaquim – Universidade do Algarve, Campus da Penha, Penha, 8005139, Faro, Portugal. brunosjoaquim@hotmail.com.

Lucila Pesce - Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos, Departamento de Educação - GRU. Estrada do Caminho Velho, 333, Bairro dos Pimentas, 07252312, Guarulhos, SP; <http://sites.google.com/site/lucilapesce/>. lucila.pesce@unifesp.br.