



**Comunicação e educação no atual cenário sócio-técnico-político: desafios interseccionais no trabalho com coletivos subalternizados**

*Communication and education in the current socio-technical-political scenario: intersectional challenges in working with subalternized collectives*

Raquel da Silva Lopes

Leonardo Zenha

**Universidade Federal do Pará (UFPA)**

Belém/Altamira – Brasil

Cristiane Ribeiro Barbosa da Silva

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)**

Belém – Brasil

Magdalena Doyle

**Universidad Nacional de Córdoba (UNC)**

Córdoba – Argentina

**Resumo**

O presente estudo reúne pesquisas implicadas no atual cenário sociotécnico, permeado pelos usos de tecnologias digitais, em que se vivencia o capitalismo de plataforma, o colonialismo de dados e o domínio das *Big Tech*. Este ensaio reflete sobre os desafios interseccionais no trabalho educativo, a partir de uma ótica comunicacional emancipatória com povos subalternizados no Sul Global, evidenciando possibilidades concretas de intervenção didático-pedagógica com potencial de transgressão do paradigma segregador presente na atual matriz educacional. Tais investigações se inserem no campo das epistemologias contra-hegemônicas e convergem em fazeres/pensares insurgentes, em uma perspectiva contracolonial e *hacker*. Seus resultados indicam, apesar de sua atuação em microescala, grande potencial de transgressão com impactos positivos no fortalecimento dos coletivos envolvidos.

**Palavras-chave:** Sul global; Povos subalternizados; Tecnologias digitais.

**Abstract**

The present study gathers engaged research in the current sociotechnical scenario, which is shaped by the use of digital technologies, platform capitalism, data colonialism, and the dominance of *Big Tech*. This paper reflects on the intersectional challenges of educational practice through an emancipatory communicative lens, engaging with subalternized communities in the Global South. It highlights concrete possibilities for didactic-pedagogical interventions that hold the potential to transgress the segregating paradigm embedded in the prevailing educational matrix. These investigations are situated within the field of counter-hegemonic epistemologies and converge around insurgent ways of thinking and doing, grounded in a counter-colonial and hacker perspective. The findings indicate that, despite operating on a microscale, they hold significant transgressive potential, with positive impacts on the strengthening of the collectives involved.

**Keywords:** Global South; Subalternized people; Digital technologies.

## **Introdução**

No atual cenário político, marcado pela intensificação do capitalismo, pelos avanços tecnológicos e pelas múltiplas crises e imposições autoritárias que atravessam o Sul Global, é urgente refletir sobre as intersecções entre comunicação, educação e os históricos processos de marginalização vividos por povos subalternizados.

Vinculados a diferentes contextos de atuação, seja na escola básica ou na educação superior, no Brasil e na Argentina, assumimos um lugar de enunciação, como professores/pesquisadores/ativistas do Sul Global geopolítico e epistemológico, que requer posturas desessencialistas diante de problemas como desigualdades sociais históricas, crimes de racismo, feminicídio, intolerância religiosa e violência contra coletivos LGBTQIAPN+, entre outros, que estão presentes, como reflexo do contexto social mais amplo em que a escola está inserida — contexto que podemos caracterizar como palco de uma crise generalizada.

Para Safatle (2024), estamos vivendo um conjunto de “crises conexas”: um cenário em que diferentes crises se associam e ameaçam colapsar sistemas que, até pouco tempo atrás, pareciam seguros e relativamente autônomos. Isso vai desde a esfera climática — com apelo a uma ressemantização da própria palavra “crise”, que é substituída pelo termo “emergência” na tentativa de provocar um choque na lenta tomada de consciência ambiental, não apenas por parte de tomadores de decisões, mas também do cidadão comum — até a segurança pública, a saúde, o transporte urbano e a educação.

Hannah Arendt (2021), ao tratar da crise na educação, insere o tema no contexto maior da crise do mundo moderno. Para essa autora, “a crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas” (Arendt, 2021, p. 2). Essa crise, segundo ela, nos obriga a retornar a questões fundamentais e a dar respostas reais, novas ou antigas, mas sempre em termos de juízos diretos, como fruto de uma reflexão autêntica. Quando tentamos responder à crise com ideias feitas, isto é, com preconceitos e fórmulas prontas, ela não apenas se agrava, como também nos priva da oportunidade de analisar e experienciar a realidade. Nesse sentido, Arendt adverte: uma crise só se torna verdadeiramente desastrosa quando renunciamos à reflexão crítica sobre ela. Daí o imperativo que se coloca a nós, como

educadores/pesquisadores, de nos posicionarmos, problematizando a ordem que gerou, gera e fortalece esse estado de coisas, e construindo argumentos baseados em evidências socioantropológicas para questionar seus fundamentos.

A educação, afirma Arendt, é o espaço em que se decide se amamos suficientemente o mundo a ponto de assumirmos responsabilidade por ele e, mais ainda, se somos capazes de salvá-lo da ruína, algo apenas possível pela renovação trazida pelas novas gerações. Em tempos de crise, educar não é simplesmente transmitir conteúdos ou preservar instituições, mas atuar politicamente no mundo, mantendo aberto o espaço da renovação e da liberdade.

Como já visto, vivemos um tempo marcado por múltiplas crises interligadas: a crise do trabalho, com a precarização crescente, o desemprego estrutural e a uberização, e a crise da escola, diante do esvaziamento do papel crítico da educação, da violência simbólica e da captura por interesses mercadológicos. Mais do que episódios isolados, essas crises configuram um modelo de governo baseado na própria crise — em que o caos, a instabilidade e o medo são utilizados estrategicamente para justificar o autoritarismo, a exceção como regra e o desmonte dos direitos sociais. A crise, nesse sentido, deixa de ser uma anomalia para se tornar uma forma de gestão permanente, alimentando um estado de urgência contínua que paralisa resistências e naturaliza retrocessos.

É a essa atmosfera de “urgência fabricada” para gerar medo, insegurança e acomodação que este ensaio se contrapõe como testemunho de insurreição e denúncia, mas também de anúncio. As experiências aqui compartilhadas visam dar a conhecer, ainda que em microescala, possibilidades efetivas de “invenção do cotidiano” (Certeau, 2014) no âmbito da prática pedagógica com foco em outras formas de comunicação com e entre coletivos subalternizados.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios interseccionais do trabalho educativo-comunicacional com coletivos historicamente subalternizados pertencentes do Sul Global, como indígenas, camponeses, ribeirinhos e populações urbanas empobrecidas. Essa reflexão parte de uma ótica comunicacional emancipatória, cujas práticas evidenciam possibilidades concretas de intervenções didático-pedagógicas com potencial de transgressão do paradigma segregador presente na atual matriz educacional.

**Educação e valências: o que podem os trabalhadores em educação quando ensinam e pesquisam junto a coletivos subalternizados?**

Na direção de um posicionamento ético-político comprometido com a emancipação dos coletivos subalternizados, nos indagamos a respeito do que nos é possível em termos de práxis educativa no contexto de nossa atuação socioprofissional. Somos, então, levados a reconhecer os limites de nossa ação, não para nos acomodarmos a estes, mas para melhor avaliar maneiras de subvertê-los, otimizando o alcance de práticas educativas que apontem na direção de transformações da realidade que nos rodeia, buscando caminhos, alargando fissuras/brechas (Walsh; Mignolo, 2018) e construindo espaços contra-hegemônicos por entre esses interstícios. Assim, chegamos à apropriação, no campo da educação, da “teoria de valências”.

Segundo Lopes e Dias (2022), a gramática, ou teoria, de valências é uma abordagem da teoria sintática criada a partir da gramática da dependência, concebida pelo linguista francês Lucien Tesnière (Tesnière, 1959) e trazida para o português pelo linguista luso Mário Vilela, que produziu, com Winfried Busse, a primeira análise dos verbos portugueses nessa vertente (Busse; Vilela, 1986). Alguns anos depois, o linguista brasileiro Francisco Borba proporia uma aplicação desse enfoque ao português do Brasil (Borba, 1996).

De acordo com essa abordagem, um verbo pode requerer, aceitar ou recusar argumentos que variam em número e posição, a depender do contexto mais ou menos imediato em que ele ocorre. Define-se, assim, que tal verbo, em determinado contexto, pode se articular com um argumento (monovalente), com dois (bivalente), com três (trivalente) ou com nenhum (avalente), perfazendo diferentes, mas não quaisquer, arranjos morfossintáticos, em que diversas, mas não todas, camadas de virtualidade podem ser materializadas, abrindo-se, assim, a possibilidade de “lugares vazios”.

Sintaticamente, lugar vazio ou argumento, é “o termo contido na estrutura de outro termo”, enquanto “valência” vem a ser “a propriedade de um elemento exigir, permitir ou excluir complementos específicos” (Vilela, 1992, p. 31). Na teoria (morfo-)sintática de Busse e Vilela (1986), dependendo da situação específica, “lugares vazios” devem ser obrigatoriamente preenchidos/ocupados ou, ao contrário, podem permanecer vazios, pois o termo em questão pode assim exigir, impedindo que tais vazios sejam completados.

Segundo Welker Herbert (2005), “Foi Heger (1966) quem chamou a atenção para o fato de que a valência poderia ser considerada uma categoria conceitual, não sendo restrita à morfossintaxe (Herbert 2005, p. 77). Desse modo, ainda segundo Herbert, “Bondzio (1971)

introduziu a *valência lógica*; Růžička (1977) cunhou o termo *valência pragmática* (Herbert 2005, p. 82, grifo no original)". Borba (1996), por sua vez, refere-se à valência semântica.

Aproveitando a proficuidade heurística dessa categoria e observando o potencial político e epistêmico da educação do campo, Lopes e Dias (2022) cunharam a expressão "valências político-epistêmicas da educação" para se referir à potencialidade da ação política da produção de conhecimentos em contextos universitários amazônicos. Tal formulação decorre de uma série de situações sociais novas surgidas, especialmente, com a criação e implementação das Licenciaturas em Educação do Campo nessa região, que, desde 2014, tem impactado positivamente a vida de centenas de jovens camponeses, quilombolas, extrativistas, entre outros coletivos que passaram a ter acesso à formação em nível superior.

A expressão "valências político-epistêmicas" diz respeito ao fato de que toda ação pedagógica, além de ser intrinsecamente política, é igualmente produtora de conhecimentos. Quando reconhecemos isso e assumimos o fato de que o que fazemos gera efeitos práticos na vida dos sujeitos e coletivos com que trabalhamos, somos instados a decidir "se amamos suficientemente o mundo a ponto de assumirmos responsabilidade por ele" (Arendt, 2021, p. 14).

Um passo primeiro nesse caminho é reconhecer que o pensamento pedagógico e as práticas educacionais ainda carregam fortes marcas de um paradigma segregador, que distingue entre humano e inumano, cidadão e subcidadão. Essa lógica, presente e persistente no pensamento social, político e hegemônico, é duramente criticada por Paulo Freire (1987) e Miguel Arroyo (2021), que propõem uma pedagogia de resistência.

Arroyo (2021), inspirado na obra de Freire, nos diz que é preciso reconhecer esse paradigma e enfrentá-lo por meio de práticas pedagógicas que questionem os pressupostos excludentes da educação tradicional. Assim, aponta que a definição de um único protótipo universal de humano tem servido como parâmetro para a exclusão de todos que não se encaixam nesse modelo. Trata-se de um processo histórico de naturalização da desigualdade, que legitima a marginalização de determinados grupos sociais, étnicos, raciais e de gênero: "Existe um padrão de dominação, subalternização/inferiorização" (Arroyo, 2021, p. 127).

Esse padrão é reforçado por práticas educacionais conservadoras, frequentemente

*Comunicação e educação no atual cenário sócio-técnico-político: desafios interseccionais no trabalho com coletivos subalternizados*

associadas a visões religiosas fundamentalistas, especialmente no contexto da crescente influência de igrejas neopentecostais, corroborada por ideologias da extrema direita.

Esse cenário político-ideológico mais amplo constrange a escola e seus sujeitos, corroborando o paradigma segregador já denunciado por Arroyo (2021) e impondo novas formas de opressão e exclusão. Freire (1987) propõe um caminho alternativo: aprender com os oprimidos. Isso significa não apenas afirmar sua humanidade, mas desconstruir o modelo único de humano que historicamente serviu para segregá-los. Pensar esses processos exige uma crítica profunda aos modelos atuais de formação, que muitas vezes se apresentam de forma aligeirada, técnica e mecanicista. Afinal, muitos cursos de formação de educadores não sensibilizam os seus participantes para os processos históricos de desumanização, nem para a apropriação de outras lógicas de luta e de mobilização. Nessa direção, Arroyo (2021, p. 131) destaca que “O mito da inferioridade ontológica dos indígenas, negros, pobres, trabalhadores manuais – produzidos como seres em estado de natureza – é uma produção histórica para a apropriação de suas terras e exploração de sua força de trabalho”.

Dentre inspirações socialmente referenciadas de práticas insurgentes, podemos tomar como referência o intelectual quilombola Antônio Bispo dos Santos (2023), com sua discussão radical e anticolonial. Para ele, o Brasil é uma invenção dos europeus cristãos colonialistas, não é um Estado do povo quilombola nem dos povos indígenas, mas um Estado colonialista inventado pela sociedade eurocristã colonialista.

Hoje, essas formas de dominação assumem novas configurações, associadas à captura de subjetividades por meio de tecnologias, algoritmos e plataformas digitais. A apropriação de gostos, crenças e culturas populares pelas grandes empresas tecnológicas, as *Big Tech*, por meio de algoritmos e Inteligência Artificial (IA), representa uma nova forma de exploração e desumanização.

### **O cenário sociotécnico político atual no Sul Global**

A cena sociotécnica contemporâneo, em suas várias dimensões — cultural, política e econômica — tem se caracterizado por intensos processos capitalistas de globalização neoliberal que, para além de fluxos de mobilidade de pessoas e informações, opera, conforme afirma Mbembe (2022), por processos de racionalização que atribuem valor de mercado a situações da vida por meio de usos das tecnologias digitais. Tais processos avançam pervasivamente sobre sujeitos e lugares que, historicamente, foram — e continuam sendo — objeto do colonialismo eurocêntrico.

Ao pensar sobre esses processos intensos de globalização neoliberal, buscamos orientar nossos fazeres/saberes/pensares educativos-comunicacionais pelo conceito geopolítico de Sul Global, um referencial que inclui os pobres urbanos e rurais, os excluídos, explorados e invisibilizados em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conceito metafórico, que abrange aqueles que lutam contra as formas de preconceito de raça, de gênero, entre outros (Pennycook; Makoni, 2020). Essas inflexões nos levam à insurgência decolonial, que vai ao encontro do pensamento contracolonial de Santos (2023).

O pensamento decolonial apresenta uma perspectiva teórica heterogênea que tece reflexões contínuas sobre a realidade cultural, social e política latino-americana. Ela também denuncia a experiência da colonização na América Latina e seus desdobramentos a partir de referenciais filosóficos e políticos locais, buscando inverter a tradicional lógica moderna eurocêntrica de silenciamento e invisibilidade epistêmica.

Entende-se por insurgência decolonial a postura de enfrentamento a todas as formas de opressão a partir de práticas de resistência que antecedem, até mesmo, o significante decolonial, posto que, como ação, originou-se em resposta à colonização da América Latina (Walsh; Mignolo, 2018) desde as primeiras incursões coloniais europeias pelos territórios latino-americanos, o que assinala, por consequência, as insurgências dos povos originários contra o domínio e a violência do imperialismo europeu.

Ademais, a virada decolonial difere das teorias pós-coloniais não apenas por criticar o legado colonial, mas, sobretudo, por propor uma virada epistemológica na direção de teorias e conhecimentos produzidos a partir da América Latina. Deseja-se, com isso, romper referenciais eurocêntricos, problematizando e denunciando as heranças da colonização e a perpetuação de um padrão universal hegemônico, que opera sobre territórios, pessoas e suas epistemologias, identidades e subjetividades.

Esse giro epistemológico nos convoca a assumir fazeres/saberes que tensionem as lógicas modernistas euro-norte-americanas nos limites das contradições neoliberais. Implica a prática de pensar táticas e estratégias (Certeau, 2014) como atitudes em um processo de decolonizar ou contracolonalizar o mundo e suas representações (Santos, 2023), em favor de práticas formativas transgressoras e insurgentes, indissociadas das dimensões político-pedagógicas, como destaca Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987).

*Comunicação e educação no atual cenário sócio-técnico-político: desafios interseccionais no trabalho com coletivos subalternizados*

Diante das contradições e problemas sociais inerentes ao sistema-mundo neoliberal, seria possível pensar e praticar táticas/estratégias que colaborem com processos formativos transgressivos/insurgentes em que emergjam a perspectiva e a expressão dos sujeitos do Sul? Seria possível desenvolver processos de formação transgressivos/insurgentes nas nossas microrrealidades do Sul Global nos limites e contradições do neoliberalismo?

Acreditamos que sim e buscamos, nas potencialidades interativas comunicacionais das tecnologias digitais em rede, um modo de tensionar e promover a formação humana de sujeitos para nosso tempo cibercultural. Assim sendo, mobilizamos processos educativos com as línguas/linguagens por meio de práticas emancipatórias que colocam em questão e tensionam ideais de dominação/exploração do “sistema-mundo moderno capitalista colonial/patriarcal” (Grosfoguel, 2008, p. 45).

Antes de compartilhar as experiências que nos motivaram a escrever este ensaio, retomamos brevemente algumas questões relativas aos usos de plataformas educacionais. No contexto da pandemia de covid-19, as plataformas digitais se consolidaram como a principal — e, por vezes, única — alternativa para a continuidade das atividades educacionais. Essa transição acelerada, embora justificável em termos de emergência sanitária, evidenciou um movimento mais profundo: a plataformização da educação. Trata-se de um processo que, como apontam diversos estudos, representa não apenas uma mudança de suporte tecnológico, mas uma transformação estrutural nos modos de ensinar e aprender, implicando a entrada em um novo regime de determinações tecnopolíticas.

Plataformizar a educação, nesse sentido, significa abdicar de formas históricas de mediação do conhecimento, seja por necessidade (o que não justifica) e por conveniência, substituindo-as por soluções digitais amplamente controladas por empresas privadas, muitas delas transnacionais. Tais plataformas, ao operarem com base em modelos de negócio que exploram os dados dos usuários, impõem um conjunto de desafios que ultrapassam o campo educacional, afetando diretamente a soberania digital, a privacidade e a autonomia pedagógica.

A esse respeito, os relatórios do Comitê Gestor da Internet no Brasil (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2022) apontam três aspectos críticos no cenário brasileiro: (i) a ausência de abertura e transparência nas soluções digitais adotadas por instituições de ensino; (ii) as ameaças à soberania nacional, tanto no que se refere à infraestrutura tecnológica quanto à produção científica autônoma; e (iii) o uso comercial de



dados educacionais, com práticas de vigilância que expõem estudantes e professores à lógica do mercado. Zuboff (2021) caracteriza esse fenômeno como capitalismo de vigilância, uma mutação do capitalismo contemporâneo que representa, segundo a autora, uma ameaça à condição humana tão grave quanto o capitalismo industrial foi para o meio ambiente. Nesse novo arranjo, o conhecimento e o poder se concentram em poucas corporações — as chamadas *Big Tech* — que operam em escala planetária, extraindo, processando e monetizando dados pessoais. Silveira (2020) reforça essa crítica ao afirmar que vivemos sob uma nova colonização da vida, agora estruturada pelo controle e pela exploração dos dados.

Essa perspectiva é aprofundada no conceito de colonialismo de dados, conforme formulado por Silveira, Souza e Cassino (2021), que apontam para uma continuidade entre práticas coloniais e os atuais modelos informacionais. A captura massiva de dados transforma indivíduos e objetos em componentes de infraestruturas computacionais, submetendo-os a um novo regime de apropriação abstrata e impessoal.

Além disso, a falta de debate sobre os fundamentos políticos, epistemológicos e culturais das tecnologias adotadas contribui para a perpetuação de modelos excludentes e dependentes. Bonilla (2014) e Silveira (2004) alertam para os riscos do predomínio do *software* proprietário, que opera como instrumento de dominação econômica e ideológica, reforçando as desigualdades globais.

Para Silveira (2004), trata-se de uma estratégia deliberada que reserva às grandes potências o controle sobre o conhecimento e seus usos. Em contrapartida, os *softwares* livres oferecem uma perspectiva de resistência ao promoverem o acúmulo coletivo de inteligência e fortalecerem a capacidade local de desenvolvimento tecnológico, abrindo a possibilidade de uma atuação mais soberana e crítica frente às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Em vez de posicionar países como meros consumidores passivos, os *softwares* livres convidam à construção de uma cultura digital emancipadora e alinhada à justiça social.

### **Comunicação e coletivos subalternizados**

Como já anunciado, para o escopo deste trabalho, consideramos como coletivos subalternizados grupos tais como indígenas, camponeses, ribeirinhos e populações urbanas empobrecidas. Ressaltamos que a nomeação de coletivos específicos é importante e

*Comunicação e educação no atual cenário sócio-técnico-político: desafios interseccionais no trabalho com coletivos subalternizados*

necessária para não cairmos no risco de tratar de uma “pobreza genérica”, na qual estariam alocados de forma homogênea diferentes sujeitos dissolvidos em suas características socioculturais. É fato que existe um traço comum que permite a reunião desses coletivos na categoria de subalternizados, a saber, sua exclusão histórica do direito a condições básicas de vida em decorrência dos processos de colonização a que foram submetidos, diminuindo-lhes inclusive a prerrogativa de uso autônomo de processos e meios de comunicação. Porém, existem traços diacríticos que singularizam esses grupos tanto entre si quanto internamente.

Embora nas últimas décadas na América Latina tenha havido avanços na definição de direitos sociais, políticos, econômicos e culturais para os povos indígenas (Aylwin, 2018), a análise das taxas de pobreza, distribuição de renda, inserção no mercado de trabalho e acesso a serviços de saúde e educação dessa população mostra que a sua distribuição pelo território ainda coincide com as áreas onde estão localizadas as maiores taxas de necessidades básicas insatisfeitas (De Dios, 2020).

Essa situação faz parte de uma história de colonização, desapropriação e subjugação dos povos indígenas pelos Estados, marcada pelo genocídio e pela negação da existência da população originária nesses territórios. Esses eventos se materializaram em diferentes políticas de extermínio físico e cultural que continuam até hoje (Salamanca Villamizar; Ramos, 2023).

Com relação ao direito à educação, e particularmente no caso do Brasil e da Argentina, apesar dos avanços regulatórios na educação bilíngue intercultural (IBE), nos dois países, a realidade dos povos indígenas mostra uma profunda lacuna entre o reconhecimento formal desse direito e sua implementação efetiva. Em ambos os casos, as comunidades indígenas enfrentam desigualdades estruturais (como falta de recursos, de professores treinados e de materiais didáticos culturalmente relevantes, com a relegação das línguas indígenas a um papel secundário) que reforçam as desigualdades históricas. Enquanto, no Brasil, o IBE muitas vezes depende da vontade política local, na Argentina ele é implementado principalmente em regiões com maior presença indígena, sem garantir sua universalização e reproduzindo, geralmente nas mesmas instituições educacionais, a colonização e a desigualdade entre conhecimentos e idiomas indígenas e não indígenas. Isso é ainda mais acentuado se pensarmos nos níveis não obrigatórios de educação formal, por exemplo, a educação universitária, que, no caso da Argentina, não conta com políticas

nacionais destinadas a garantir a educação intercultural; as experiências dependem da vontade e das construções locais. Essas limitações não apenas perpetuam a exclusão educacional, mas também refletem a continuidade de um modelo que condena os povos indígenas a condições de marginalização, reproduzindo, assim, a dinâmica colonial de desapropriação e assimilação (Salamanca Villamizar; Ramos, 2023).

Em ambos os casos, essas desigualdades educacionais são agravadas pelas desigualdades de infocomunicação (Ford, 1999) que afetam os territórios e os povos indígenas. No Brasil e na Argentina, muitas comunidades não têm acesso à *internet* de qualidade, a dispositivos tecnológicos e ao letramento digital, o que limita sua participação em ambientes educacionais e na produção de seu próprio conteúdo cultural, pois não há políticas destinadas a promover o uso de línguas indígenas na mídia de massa ou em ambientes digitais. Essas desigualdades não apenas aprofundam sua marginalização no sistema de educação formal, como também dificultam a preservação e a disseminação de seus idiomas e conhecimentos ancestrais em espaços virtuais (Maldonado Rivera, 2022).

Amaral Filho (2024) reflete sobre os impactos da tecnologia digital na Amazônia, questionando seus limites e possibilidades para a cultura e a resistência das populações originárias. Segundo esse autor, a tecnologia opera com o seu fetiche de saber inevitável e infalível, oferecendo informação e comunicação em rede como se fosse um código ético-estético das comunidades. Porém, esse processo de digitalização da vida social também se vincula à lógica capitalista.

Essa crítica levanta uma questão central: o ciberespaço é apenas uma extensão do mercado ou pode ser também um território de articulação para mediações sociais e políticas? Para Amaral Filho (2024), há uma potência nas tecnologias digitais quando elas se colocam a serviço da visibilidade, da escuta e da pedagogia da comunicação das comunidades. Nesse caso, trata-se não apenas de um “retorno à comunidade”, mas da afirmação de um paradigma comunicacional não hegemônico, profundamente vinculado à ancestralidade e à reexistência, que pode, segundo o autor, inverter a lógica da modernidade, ao recriar o sentido do “moderno” a partir da tradição, recuperando e fortalecendo a cultura local por meio de práticas comunitárias e espirituais. É nesse contexto que iniciativas como o aplicativo “Alerta Clima Indígena” ganham relevância. Trata-se de uma “Ecologia da comunicação que possibilita a digitalização das terras

*Comunicação e educação no atual cenário sócio-técnico-político: desafios interseccionais no trabalho com coletivos subalternizados*

indígenas e que também produz mapas digitais para a tradução do clima em diferentes temporalidades, o que também auxilia no monitoramento e fiscalização de invasão do território” (Amaral Filho, 2024 p. 58).

Essa iniciativa configura o que o autor chama de “política cibercultural”, articulada em escala global e operada por uma rede planetária de computadores, por meio da qual atores políticos se organizam para disputar sentidos e visibilidades no espaço público e no ciberespaço. Apesar de hegemonizado por grandes empresas do Norte Global, esse território ainda pode ser apropriado pelas comunidades locais como espaço de reexistência e luta por soberania digital.

Amaral Filho (2024) destaca dois movimentos de reexistência no contexto amazônico. O primeiro diz respeito à ancestralidade como processo identitário e identificador. Trata-se de uma cultura antes silenciada pelo colonialismo que agora emerge de forma reivindicatória, com protagonismo feminino, em práticas tanto produtivas quanto comunicacionais. A cultura, aqui, é também comunicação e instrumento de afirmação.

O segundo movimento é a ocupação do território midiático, especialmente da *internet*, como espaço de participação e visibilidade. Um exemplo concreto é o trabalho das mulheres da comunidade de Pinhel, no Tapajós, que vêm promovendo a recuperação e valorização da cerâmica tapajônica. O que antes era visto como peça de museu, hoje se afirma como expressão viva da cultura Borari, conectando estética, natureza e memória oral.

### **Educação e comunicação como práticas emancipatórias**

Apresentamos, neste tópico, algumas experiências de resistência e criatividade pedagógica, lideradas pelos próprios povos subalternizados. Um caso paradigmático foi o das estações de rádio indígenas e comunitárias na Argentina, que durante a pandemia de covid-19 se tornaram espaços centrais para garantir a educação bilíngue intercultural em contextos de profundas desigualdades. Diante da falta de acesso à *internet* e de dispositivos tecnológicos em seus territórios, essas estações de rádio, muitas delas autogeridas e ligadas a lutas históricas por direitos étnicos e territoriais (Lizondo; Doyle, 2023), mostraram que é possível preencher as lacunas por meio de iniciativas coletivas baseadas em seus próprios conhecimentos, memórias, idiomas e práticas de comunicação comunitária (Barberis; Cabral; Doyle, 2023).

Nessas experiências, longe de se limitarem a replicar o conteúdo educacional estatal, as estações de rádio indígenas coconstruíram propostas pedagógicas com professores bilíngues, alunos e anciãos, integrando línguas nativas, histórias ancestrais e conhecimento local. No Chaco, por exemplo, os materiais foram traduzidos para o idioma Qom; em Neuquén, os jovens do Mapuce produziram áudios educativos; e, em Salta, os jogos de idiomas foram adaptados para o Wichí. Em todos esses casos, ao mesmo tempo, o foco na educação sob a perspectiva dos direitos indígenas sempre foi central. Essas práticas não apenas compensaram a ausência do Estado durante a crise, mas também questionaram o modelo educacional hegemônico, reivindicando o IBE como um direito político e epistemológico.

No entanto, o retorno ao formato presencial revelou a desarticulação entre essas iniciativas locais e comunitárias e as políticas públicas, pois as rádios continuam operando com recursos precários e sem o reconhecimento institucional de sua relevância pedagógica. Sua experiência, no entanto, oferece chaves para repensar a educação intercultural no Sul Global: elas demonstram que a superação das desigualdades exige sua própria mídia, pedagogias situadas e Estados que assumam sua dívida histórica com os povos subalternizados. Em países marcados por ambientes digitais excludentes, essas rádios são espaços de fortalecimento cultural e alternativas concretas para a democratização dos processos educacionais.

No contexto brasileiro, podemos destacar três potentes iniciativas de uso contra-hegemônico de tecnologias de comunicação. A primeira é a criação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Poraquê, concebido como uma alternativa ao cenário de plataformação da educação, especialmente no contexto de uma escola pública localizada na ilha periférica do Outeiro, em Belém do Pará (Monteles; Zenha, 2024; Silva, 2024). Seu desenvolvimento dialoga com debates contemporâneos, como o capitalismo de vigilância (Zuboff, 2021), o colonialismo de dados (Silveira; Souza; Cassino, 2021) e a defesa dos *softwares* livres (Silveira, 2004), propondo uma prática educativa ancorada na prática do “pensar-fazer” (Alves, 2007), ou seja, na práxis pedagógica situada e comprometida com a realidade local.

Destaca-se, assim, o esforço de criação de um AVA construído coletivamente, em plena pandemia, por servidores da Escola Bosque, utilizando o *software* livre Moodle (sigla

*Comunicação e educação no atual cenário sócio-técnico-político: desafios interseccionais no trabalho com coletivos subalternizados*

para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). A escolha do nome “Poraquê” se deu em referência ao peixe elétrico da Amazônia e à palavra de origem Tupi que carrega simbolismos importantes. O peixe poraquê utiliza impulsos elétricos para se comunicar e se defender, o que remete à potência de um projeto educacional que busca se afirmar e se proteger em meio às ameaças das plataformas hegemônicas. O AVA Poraquê é, portanto, um movimento político e pedagógico que visa à produção de conteúdos didáticos autorais, contextualizados e alinhados às realidades dos sujeitos amazônidas — estudantes e professores historicamente subalternizados.

Outra experiência importante foi a prática formativa de arte-educação vivenciada na região da Transamazônica, no sudoeste do estado do Pará, e que saiu das grades pré-estabelecidas para trabalhar a intersecção entre comunicação e educação de forma concreta, por meio de imagens e intervenções artísticas. Essa prática foi marcada por um conjunto de ações coletivas desenvolvidas com estudantes da graduação e da educação básica, a partir de dispositivos formativos visuais como fotografia, vídeo e instalação, em que os autores (estudantes) materializaram inquietações no campo da arte-política, dialogando com os cotidianos de populações locais enquanto povos subalternizados. Destacamos em Zenha e Lopes (2021) essas experiências arte-educativas, que nos desafiam a pensar, de forma radical, para além de certos lugares-comuns e obviedades herdadas de uma tradição que separa o “fazer” do “sentir”, tendo como inspiração a noção de “partilha do sensível”, desenvolvida por autores como Rancière (2005) e Campbell (2015).

Essas experiências, vividas no interior da Amazônia paraense, pelas ruas da Transamazônica e pelos rios do Xingu, provocam reflexões sobre arte, política, educação e comunicação, enfatizando formas de resistência cocriadas por pessoas comuns em contextos periféricos ao capital. Zenha e Lopes (2021) pensam a arte, assim como a política e a educação, como forma de produção de conhecimento socialmente situado e em movimento: florestas, rios, praças e ruas em deslocamento.

As ações envolveram sujeitos diversos do campo, da cidade e das águas do interior da Amazônia. Os deslocamentos político-pedagógicos foram construídos em processos de formação, seja no curso de Pedagogia (nível superior), seja no Magistério das Reservas Extrativistas (educação básica), seja em cidades como Uruará e Altamira, seja nas comunidades ribeirinhas da Resex Rio Iriri.

Essas práticas revelam possibilidades de subversão na produção artística e em sua publicização – processo de se tornar visível –, por meio de redes de afetos que mobilizam, mesmo sem garantias (Rancière, 2005). A primeira experiência relatada, intitulada Arte em Educação com Professores em Formação na Transamazônica (Uruará/Pará), foi desenvolvida com estudantes do Curso de Pedagogia da UFPA (Parfor), tendo como objetivo refletir sobre arte e educação por meio de estudos, observações e intervenções urbanas. Uma das intervenções consistiu na instalação de fotografias nas praças da cidade, com materiais reutilizados, como madeiras encontradas nas caminhadas. Essa ação foi resultado direto de debates e análises coletivas de imagens (Zenha; Lopes, 2021). Outra importante intervenção correu no contexto do Projeto de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio – Magistério. Na disciplina Informática e Educação, o foco foi refletir sobre as TICs em articulação com o contexto local. Os estudantes utilizaram computadores e celulares, mesmo sem energia elétrica ou *internet* (por meio de geradores), para produzir videodocumentários autorais, abordando temas como saúde, transporte escolar, projetos de vida, lazer e educação nas reservas extrativistas (Bonilla; Pretto, 2015; Zenha; Lopes, 2021).

A terceira, última experiência, no âmbito de uma pesquisa de mestrado, buscou desenvolver agenciamentos críticos transgressores com estudantes do Sul Global, suas línguas/linguagens e as tecnologias digitais nas aulas do componente curricular de língua inglesa em uma instituição pública de ensino técnico-tecnológico no Estado do Pará (Silva, 2023; Silva; Zenha, 2025). Nessa investigação, propôs-se engendrar modos outros de fazer e pensar as práticas educacionais, inspirados na crítica decolonial. Além disso, foram acionados dispositivos disparadores de subjetividades em multimodalidades (textos permeados de linguagens verbais, visuais, verbo-visuais, verbo-visuais-sonoros), a fim de tensionar a normatividade, marca da colonialidade do poder, presente em todos os âmbitos da nossa vida ocidental, que opera também no ensino-aprendizagem do componente curricular de língua inglesa. Desse modo, partiu-se da premissa defendida por Makoni e Pennycook (2015), que entende as línguas/linguagens — assim como as tecnologias digitais — invenções desinventáveis e reinventáveis, tendo em vista que ambas são irremediavelmente atravessadas por questões ideológicas e pelo poder colonialista atual.

### *Comunicação e educação no atual cenário sócio-técnico-político: desafios interseccionais no trabalho com coletivos subalternizados*

Desse modo, buscou-se contrapor aos modos hegemônicos, modernos e eurocêntricos de fazer/pensar a pesquisa em Educação — os quais, comumente, valorizam a descorporificação e a descontextualização dos envolvidos na pesquisa (Lander, 2005) — descolamentos teórico-metodológicos e epistemológicos orientados pela crítica decolonial, evidenciando os *loci* de enunciação dos sujeitos. De modo inventivo (Santos, 2019), foi acionada a ambiência digital do *Padlet* a fim de desenvolver portfólios de aprendizagem individualizados, para que, além das discussões da sala de aula, as “vozes” dos praticantes culturais se sobressaíssem e tomassem as redes (o ciberespaço), compartilhando narrativas autorais, em contraposição à lógica de opressão, controle e subalternização dos sujeitos do Sul Global. O expressivo quantitativo de produções autorais dos sujeitos participantes dessa experiência indicou o envolvimento daqueles estudantes nos fazeres/pensares da pesquisa, em um movimento de insurgência freireana, na qual o fazer e o pensar formativo, quando ancorados nas dimensões político-pedagógicas, são potencialmente capazes de romper com os processos formativos tecnicistas, utilitaristas e mantenedores de opressões.

#### **Considerações finais**

A insurgência freireana, que intenciona a libertação dos oprimidos, revela a importância de lançarmos olhares sobre as problemáticas cotidianas sob lentes que interseccionam marcadores de diferença como raça, gênero, sexualidade, classe, dentre outros. Nesses termos, assumir atitudes decoloniais, anticoloniais e contracoloniais nos leva a refletir sobre os processos de desumanização impostos aos sujeitos situados nas periferias do sistema-mundo moderno colonial, fazendo inflexões pedagógicas articuladas a questões sociopolíticas e culturais, buscando engendrar agenciamentos capazes de perturbar, incomodar, fissurar e causar gretas (Walsh; Mignolo, 2018) na atual colonialidade global.

Neste ensaio, buscamos trazer notícias de processos de formação que se configuram como testemunhos de valências político-epistêmicas insurgentes protagonizadas por sujeitos coletivos do Sul global, demonstrando que é possível vivenciar experiências educativas em que a comunicação e suas tecnologias são espaços e meios de transgressão do paradigma segregador que fundamenta o atual cenário sociotécnico e político.

Pensando valência como a propriedade de um elemento exigir, permitir ou excluir determinados arranjos, reconhecemos os limites de nossa ação, não como uma fronteira intransponível, mas como um indicador da necessidade de pensarmos dialeticamente nosso fazer político e profissional para potencializar as valências que permitem a abertura de



fissuras na construção epistemológica excludente e autoritária que herdamos do nosso passado colonial. Assim, visamos desenvolver estratégias para realizar processos educativos comunicacionais emancipatórios em espaços-tempos marcados por crises, contradições e paradoxos, nos quais coexistem, contraditoriamente, tanto a perpetuação de iniquidades quanto a possibilidade de transgressões.

Nossa postura diante dessa cena é, em nossas microrrealidades educativas, contrapor-nos à ordem vigente, provocando rompimentos com a universalização imposta pela atual colonialidade global, a qual invisibiliza, descorporifica e descontextualiza a produção dos conhecimentos e, como consequência, suprime a heterogeneidade e a pluralidade das formas de existência em nome da mercantilização da vida.

Pensar a educação nesse contexto tão complexo de crises conexas exige uma práxis educativa enraizada no contexto de nossa atuação socioprofissional junto a coletivos historicamente subalternizados.

### Referências

- ALVES, Nilda Guimarães. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 1-8, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- AMARAL FILHO, Osvaldo. Amazônia conectada e outras Amazônias. In: SANTAELLA, Lucia; CRUZ, Kelly (org.). **Amazônia digital**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2024. p. xx-xx.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro William Barbosa de Almeida. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2021.
- ARROYO, Miguel. Paulo Freire: um outro paradigma pedagógico? In: CHACON, Diva do Rosário de Almeida (org.). **Pedagogia da resistência**: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2021. p. xx-xx.
- AYLWIN, José. Los derechos de los pueblos indígenas en América Latina: avances jurídicos y brechas de implementación. In: BELTRÃO, Jane Felipe et al. (org.). **Derechos humanos de los grupos vulnerables**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2014. p. 275-300.
- BARBERIS, Esteban; CABRAL, Carla; DOYLE, María. Experiencias educativas radiofónicas y pueblos originarios. In: DOYLE, María et al. (coord.). **Nos mueve el aire: radios y derecho a la educación en tiempos de aislamiento**. Buenos Aires: Editorial de la UNLP, 2023. p. 209-228.
- BONILLA, Maria Helena. **Software Livre e Educação**: uma relação em construção. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 205-234, 2014.
- BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p499>. Acesso em: 20 ago. 2025.

*Comunicação e educação no atual cenário sócio-técnico-político: desafios interseccionais no trabalho com coletivos subalternizados*

BORBA, Francisco. **Uma gramática de valências para o português**. São Paulo: Ática, 1996.

BUSSE, Winfried; VILELA, Mário. *Gramática de valências*. Coimbra: Almedina, 1986.

CAMPBELL, Beatriz. **Arte para uma cidade sensível**. São Paulo: Invisíveis Produções, 2015.

CASSIANO, José Francisco; SOUZA, José; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução: Luce Giard. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DE DIOS, Maria. Impacto y situación de la población indígena latinoamericana ante el Covid-19. **Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo**, [s. l.], 14 maio 2020. Disponível em: <https://www.undp.org/es/latin-america/blog/impacto-y-situacion-de-la-poblacion-indigena-latinoamericana-ante-el-covid-19>. Acesso em: 14 ago. 2025.

EVANGELISTA, Rafael Antunes; LAUSCHNER, Thiago; MARTINHÃO, Mariana; FAULHABER, Henrique (coord.). **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: problemas e conceitos**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2022.

FACULTAD de Filosofía y Letras (Argentina). **Informe ampliado: efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina – Segunda etapa, junio 2020**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2020. Disponível em: <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/747>. Acesso em: 14 ago. 2025.

FORD, Aníbal. **La marca de la bestia**. Buenos Aires: Norma, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 80, p. 115-147, 2008.

HERBERT, Walter. A valência verbal em três dicionários brasileiros. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 73-100, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/download/15604/9791>. Acesso em: 14 ago. 2025.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-22. (Colección Sur Sur). Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

LIZONDO, Lucía; DOYLE, María (ed.). **Pueblos indígenas y territorios mediáticos: estudios sobre comunicación indígena en Argentina**. Bogotá: Programa de Medios y Comunicación de la Friedrich Ebert Stiftung para América Latina y El Caribe, 2023.

LOPES, Rafael; DIAS, Maria Pereira. Valências epistêmico-pedagógicas na educação do campo em tempos de pandemia: reflexões sobre o ensino remoto em uma turma de licenciatura em educação do campo na Amazônia paraense. **Ethnoscintia**, Altamira, v. 7, p. 119-132, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ethnoscintia/article/view/13431>. Acesso em: 13 ago.

2025.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Desinventando e (re)constituindo línguas. **Working Papers em Linguística**, Trindade, v. 16, n. 2, p. 9-21, 21 dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2015v16n2p9>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MALDONADO RIVERA, Carlos. Tecnopolítica, pueblos indígenas y conflicto intercultural: contribuciones teórico-conceptuales. **Signo y Pensamiento**, [s. l.], v. 41, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.tp1c>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-168.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

MIRANDA, José Valdir Alves de (org.). **Educação e saberes culturais: vozes da resistência**. Ponta Grossa: Atena, 2023.

MONTELES, Daniela; ZENHA, Leonardo. AVA Poraquê: uma alternativa para o cenário de plataformização da educação. **Educação & Análise**, Londrina, v. 9, n. 3, p. 635-647, jul./set. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2024v9n3p635>. Acesso em: 12 ago. 2025.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (org.). **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: problemas e conceitos**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: [https://cgi.br/media/docs/publicacoes/3/Plataformizacao\\_Educacao\\_CGIbr\\_2022.pdf](https://cgi.br/media/docs/publicacoes/3/Plataformizacao_Educacao_CGIbr_2022.pdf). Acesso em: 13 ago. 2025.

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. **Innovations and challenges in applied linguistics from the global South**. New York: Routledge, 2020.

PINTO, Joaze; MIGNOLO, Walter. A modernidade é fato universal? Reemergência, desocidentização e opção decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: 34, 2005.

SAFATLE, Vladimir. A era de crise psíquica fabricada. **Outras Palavras**, São Paulo, 15 dez. 2024. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/era-de-crise-psiquica-fabricada/>. Acesso em: 16 maio 2025.

SALAMANCA VILLAMIZAR, Carlos; RAMOS, Andrés René. **Genocídios indígenas en América Latina**. Bogotá: ICANH; Quito: Abya Yala; Copenhague: IWGIA; Rosario: UNR, 2023.

SANTOS, Ailton Batista dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Belo Horizonte: Piseagrama, 2023.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. 1. ed. rev. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, Carla Renata Braga da. **Práticas decoloniais no “ensinoaprendizagem” da língua inglesa: uma tessitura (im)possível de “fazerpensar”?** 2023. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade

Federal do Pará, Cametá, 2023.

SILVA, Carla Renata Braga da; CORDEIRO, Larissa Zancanaro. Emergência das vozes do sul nas aulas de língua inglesa: possibilidades formativas transgressoras com uso de dispositivo cibercultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 64, p. e025009, 2025. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8676787>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Daniela Moura Araújo. **Ambiente Virtual de Aprendizagem Poraquê**: os desafios e os limites de utilizar um software livre em uma escola pública da Amazônia. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Brasil, colônia digital. **A Terra é Redonda**, [s. l.], 25 jun. 2020. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/brasil-colonia-digital/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Software livre: a luta pela liberdade do conhecimento**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; SOUZA, José de; CASSIANO, José Francisco (org.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de; HASHIGUTI, Simone Tiemi. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, [s. l.], v. 29, n. 53, p. 149-177, 2022.

TESNIÈRE, Lucien. **Éléments de syntaxe structurale**. Paris: Klincksieck, 1959.

VILELA, Mário. **Gramática de valências: teoria e aplicação**. Coimbra: Almedina, 1992.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales Caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados: educación y sociedad**, Argentina, n. 1, p. 17-30, nov. 2014.

WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. New York: Duke University Press, 2018.

ZENHA, Leonardo; LOPES, Rafael. Deslocamentos arte-educativos na Transamazônica-Xingu como experiências do sensível em direção a uma outra partilha do comum. **Poiésis**, Niterói, v. 22, n. 38, p. 82-105, jul./dez. 2021.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Tradução: George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

## **Sobre os autores**

### **Raquel da Silva Lopes**

Licenciada em Letras/Português (UFPA), mestre em Letras/Linguística (UFPA) e doutora em Ciências Sociais/Antropologia (UFPA-PARIS XIII). Tem pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará. É professora do Curso de Bacharelado em Desenvolvimento Rural/Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares, campus Guamá, e do Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade da Universidade Federal do

Pará, campus de Altamira. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1266-5785>. **E-mail:** rapoles@ufpa.br

**Leonardo Zenha**

Professor com dedicação exclusiva na Universidade Federal do Pará. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Culturas Inclusivas (PPGECI). Professor do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará. Desenvolve trabalhos no campo do ensino, pesquisa e extensão nas áreas de educação e comunicação. Vice Coordenador do GT 16 Comunicação e Educação da ANPED **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2474-8112>. **E-mail:** leozenha@ufpa.br

**Cristiane Ribeiro Barbosa da Silva**

Mestre em Educação e Cultura (UFPA). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Belém. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9224-8868> **E-mail:** cristiane.silva@ifpa.edu.br

**Magdalena Doyle**

Licenciada em Comunicação Social (UNC), mestre em Comunicação e Cultura Contemporânea (UNC) e doutora em Antropologia (UBA). É professora da Faculdade de Ciências Sociais da UNC e pesquisadora do CONICET. É diretora do Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea. Dirige o projeto de pesquisa “*Trayectorias, condiciones y proyecciones de las radios comunitarias en Córdoba*” (SECYT, UNC) e codirige o projeto “*Discurso público de y sobre los pueblos originarios de Córdoba*” (SECYT UNC). Seus tópicos de pesquisa referem-se a estudos sobre comunicação indígena e comunitária, bem como experiências de ativismo digital de povos indígenas. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1847-3514>. **E-mail:** [magdalenadoyle@gmail.com](mailto:magdalenadoyle@gmail.com)

Recebido em: 10/09/2025

Aceito para publicação em: 22/09/2025