

DA COTIDIANIDADE TÉCNICA À PRÁXIS: O LETRAMENTO MIDIÁTICO CRÍTICO FRENTE À PEDAGOGIA DO CAPITAL NO PROEB¹

Leandro Marlon Barbosa Assis²
Alexandre Farbiarz³

Resumo

O artigo analisa a formação docente para mídias sob a lógica do capital. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, investigamos como programas do ProEB reforçam o tecnicismo e a cotidianidade técnica. Por meio de análise cartográfica, os resultados indicam o predomínio de perspectivas instrumentais que negligenciam a dimensão política da técnica. Propomos o Letramento Midiático Crítico como práxis de resistência frente ao gerencialismo. Concluímos que o LMC permite ao educador superar a alienação e reconquistar a autonomia e intencionalidade pedagógica em tempos de barbárie.

Palavra-chave: Letramento Midiático Crítico; Formação Docente; Práxis Pedagógica; Pedagogia do Capital; Trabalho e Educação.

DE LA COTIDIANIDAD TÉCNICA A LA PRAXIS: LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA CRÍTICA FRENTE A LA PEDAGOGÍA DEL CAPITAL EN EL PROEB

Resumen

El artículo analiza la formación docente para medios bajo la lógica del capital. Fundamentado en el materialismo histórico-dialéctico, se investiga cómo los programas del ProEB refuerzan el tecnicismo y la cotidianidad técnica. Mediante el análisis cartográfico, los resultados indican el predominio de perspectivas instrumentales que descuidan la dimensión política de la técnica. Se propone la Alfabetización Mediática Crítica como praxis de resistencia frente al gerencialismo. Se concluye que la AMC permite al docente superar la alienación y reconquistar la autonomía e intencionalidad pedagógica en tiempos de barbarie.

Palabras clave: Alfabetización Mediática Crítica; Formación Docente; Praxis Pedagógica; Pedagogía del Capital; Trabajo y Educación.

FROM TECHNICAL EVERYDAYNESS TO PRAXIS: CRITICAL MEDIA LITERACY AGAINST THE PEDAGOGY OF CAPITAL IN PROEB

Abstract

The article analyzes teacher training for media under the logic of capital. Grounded in historical-dialectical materialism, it investigates how ProEB programs reinforce technicality and technical everydayness. Through cartographic analysis, the results indicate a predominance of instrumental perspectives that neglect the political dimension of technique. Critical Media Literacy is proposed as a resistance praxis against managerialism. It concludes that CML allows teachers to overcome alienation and regain pedagogical autonomy and intentionality in times of barbarism.

Keywords: Critical Media Literacy; Teacher Training; Pedagogical Praxis; Pedagogy of Capital; Labor and Education.

¹ Artigo recebido em 09/03/2026. Aprovado em 14/07/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.70961>

² Doutor em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutorando em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

E-mail: leandromarlon@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4227505904855662>.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0854-5446>.

³ Doutor em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor Titular do departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: alexandrefarbiarz@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0832671797685704>.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2237-7074>.

Introdução

Ao utilizarmos o dicionário crítico de tecnologias (Mill, 2018) para relacionar conceitos e interpretações para a relação entre tecnologias e educação, acompanhamos Albuquerque e Brito (2018, p. 452) quando empregam “[...] a expressão mídias digitais para nos referirmos a qualquer mídia que utilize, como meio, de [...] equipamento digital para criar, explorar, finalizar ou dar continuidade a um projeto que tem como suporte a internet, em comunicação on-line ou off-line [...]”. Para além de usos utilitaristas ou restritos de tecnologia, nossa intenção é refletir quanto às interconexões políticas dos instrumentos tecnológicos, suas intencionalidades latentes e as que emergem de sua introdução. Noutras palavras, direcionamos nossa compreensão para uma relação em que a reflexão quanto ao uso e origens é mais importante que sua simples inserção.

No século XXI, vivemos em uma sociedade profundamente imersa em um ambiente midiático cada vez mais digitalizado. A adoção de tecnologias e mídias digitais têm sido fator importante na reorganização de nossas vidas, mas seus efeitos têm inúmeras variáveis. Em vez de uma influência uniforme, observamos como o uso dessas tecnologias reforça ou contesta comportamentos e interações sociais existentes, muitas vezes acentuando desigualdades. Por isso, é essencial adotar uma perspectiva crítica e questionar a suposta primazia das tecnologias na educação, considerando também os impactos e desafios que elas podem trazer, sem esquecermos de ter por detrás um aparato cultural, social, histórico e econômico (Vieira Pinto, 2005). Noutras palavras, a intencionalidade a qual nos propomos parte do pensamento desenvolvido por Feenberg (2002; 2010), Selwyn (2008; 2011; 2014; 2017) e Álvaro Vieira Pinto (2005), no que tange à historicidade e intencionalidade dos fazeres humanos na concepção abstrata, desenvolvimento prático, implementação e seus resultados.

Embora as tecnologias (especialmente as digitais) ofereçam uma ampla gama de recursos educacionais, é importante reconhecer que a educação não está restrita a essas ferramentas. A aura de modernidade e progresso que as envolve, muitas vezes propagada como desenvolvimento natural do fazer docente, deve ser vista com cautela. Tal como a reprodução técnica destrói a aura da obra de arte (Benjamin, 2015 [1935]), o foco excessivo na instrumentalidade tecnológica corre o risco de ofuscar a

singularidade e a intencionalidade pedagógica que definem a verdadeira essência do processo educacional. Por isso, apesar de reconhecermos a profundidade da tripla relação de criação, habilidade e produção em um sentido de artificialidade na recriação de um mundo, identificamos que a palavra “tecnologia” está envolvida no senso comum que a simplifica e a deixa estanque sem o dinamismo que lhe seria de direito.

Assim, a compreensão da “tecnologia” de modo reflexivo é a base para compreendermos as “mídias digitais” como manifestação mais recente que propicia a convergência de diferentes linguagens que são fundidas e instituídas em um novo gênero, com discurso que tende a ser posto de modo a reorganizar a forma de ensinar e aprender na contemporaneidade. Essa reorganização nos permite compreender e identificar convenções e características que vão além de um mero sentido de ferramenta ou instrumentalidade. Interessa-nos, então, compreender os espaços comunicacionais que (re)criam a prática docente (e são (re)criados em sentido inverso) em intencionalidade, na forma e na estrutura das linguagens, gramáticas e lógicas que são postas em contraste diariamente, como Selwyn (2017) indicaria, ao propor um uso crítico e sem se reduzir ao otimismo ingênuo que um determinismo tecnológico ou mesmo um instrumentalismo rasteiro poderia projetar.

A perspectiva crítica de Feenberg (2003), então, convida-nos a considerar as implicações sociais e políticas das tecnologias, questionando a tendência de valorizá-las acriticamente na educação como Selwyn (2014) destaca e Vieira Pinto (2005) nos propõe a refletir. Nas palavras de Belloni (2018, p. 449),

[...] a integração das novas TICs aos processos sociais ocorre de modo bastante desigual: rápido e eficaz nos processos de comunicação, em que os agentes (as “mídias”) se apropriam imediatamente das TICs e as utilizam numa lógica de mercado; lento e meramente instrumental no campo da educação, em virtude das características estruturais e institucionais típicas dos processos educacionais, tradicionalmente resistentes às inovações pedagógicas e técnico-administrativas que a integração de novos dispositivos técnicos necessariamente acarreta. Além dessa desigualdade estrutural, é preciso ressaltar outras, igualmente importantes: o acesso e a apropriação das TICs ocorrem também de modo muito desigual segundo as classes sociais e as regiões do planeta.

A perspectiva de Selwyn (2008; 2011; 2014; 2017) complementa a análise de Belloni (2018) sobre a integração das tecnologias na educação ao destacar os interesses comerciais das empresas de tecnologia educacional. Selwyn (2014)

argumenta que essas empresas buscam impulsionar a venda de seus produtos e serviços, enfatizando a necessidade de inovação tecnológica constante, mesmo sem evidências sólidas do impacto educacional. Assim, a rapidez com que as tecnologias são adotadas no mercado de comunicação pode ser atribuída à lógica de mercado⁴ (Hjavard, 2014b) e à busca por lucro das empresas de mídia. No entanto, na educação, a adoção de tecnologias enfrenta resistências e dificuldades devido às características estruturais e institucionais dos processos educacionais, como Belloni (2018) indica, apesar de enfatizar tal situação em uma visão pejorativa. As instituições educacionais são tradicionalmente cautelosas em relação às inovações pedagógicas e técnicas, uma vez que a incorporação de novos dispositivos requer mudanças nas práticas existentes e momentos de formação/reflexão.

A “lentidão”, apontada por Belloni (2018), pode ser atribuída à natureza complexa e multifacetada da educação, que envolve aspectos pedagógicos, administrativos e sociais para seu desenvolvimento. Contudo, não compreendemos como negativo a proposição deste outro tempo que a educação requer. Ampliando as ideias de Heller (2016), propomos que a 'lentidão' pedagógica não é um problema, mas uma oportunidade. Esse 'outro tempo' permite que o educador reflita e recupere a essência humana (a aura) de seu trabalho. Assim, ele conseguiria resistir à pressão do mercado, que tenta acelerar e padronizar o ritmo da escola para torná-lo automático e sem sentido. Noutras palavras, seria esse tempo, julgado como improdutivo e perdido, a força motriz de enfrentamento à cotidianidade imposta, automatizada e acelerada do progresso e da modernidade que esvazia a educação de seu significado mais profundo. Além disso, o acesso e a apropriação das tecnologias, como Belloni (2018) apresenta, são desiguais entre classes sociais e regiões, ampliando as disparidades educacionais que podem ser naturalizadas ou ocultadas por algumas proposições tecnicistas, mesmo quando transvestidas de solucionadoras de problemas – algo como um milagroso elixir debatido por Assis (2019).

Os interesses comerciais muitas vezes não consideram essas desigualdades, priorizando a penetração do mercado e a venda de produtos sem levar em conta as condições de acesso das comunidades educacionais marginalizadas. Mais: podem

⁴ Ela vai além do econômico, sendo transformada em modelo de pensamento que influencia diversas esferas da vida, como a mídia, a política e a cultura. Aqui, reforçamos essa dinâmica pela relação empresarial e de clientelismo entre escolas e educandos.

propor meios de superar as dificuldades das condições de acesso sem projetar uma efetiva superação de desigualdades outras que permeiam o fazer pedagógico. Dessa forma, ao analisarmos a lentidão na adoção das tecnologias na educação e os interesses comerciais apontados por Selwyn (2014), é fundamental questionarmos a suposta rapidez e eficácia dessas tecnologias no contexto educacional e ter como foco os agenciamentos envolvidos nas propostas que são apresentadas à educação.

Uma abordagem crítica como a que assumimos é necessária para refletir sobre como mídias podem ser usadas de forma ética, inclusiva e contextualizada, visando uma educação de fato transformadora, ao ignorarem a fome, a miséria e os preconceitos estruturais de nossa sociedade, como o racismo. Em tais silêncios reside um direcionamento de suas concepções, servindo de bases para compreendermos que as tecnologias não são neutras ou engajadas, mas fruto de processos humanos e, portanto, pontos para uma batalha política na qual nos propomos a nos aventurar ao denominá-las de mídias (Vieira Pinto, 2005; Gramsci, 2022 [1929-1935]).

Consideramos que os educadores desempenham um papel essencial na mediação e orientação dos educandos na compreensão crítica das mídias e na aplicação adequada das tecnologias na educação, pois tratamos da produção de sentidos nessa atuação (Freire, 2015). O ponto que abrimos à pesquisa é justamente identificar como ocorre a formação continuada desses profissionais, tendo em vista que a perspectiva crítica de Feenberg (2003) enfatiza a importância de uma pedagogia reflexiva, na qual os educadores questionem e redirecionem o uso das tecnologias, visando a autonomia e o pensamento crítico dos educandos frente à ideologia posta pelas agências empresariais, como Selwyn (2014) destaca.

Para enfrentar esse cenário, é imperativo compreender que o educador se encontra em uma posição onde percebe construções oriundas de uma gestão desconectada dos anseios da comunidade e de influências ideológicas que são postas de forma naturalizadas no chão da escola. Assim, torna-se urgente, hodiernamente, perceber as contradições que são postas pela 'cotidianidade', que parte das influências empresariais e que buscam consolidar o modelo do "professor gerenciado" (Shiroma; Evangelista, 2015). Tal modelo, impulsionado por grupos privados, visa despolitizar o trabalho docente e limitar o acesso dos educandos ao conhecimento científico, em favor dos interesses do capital.

Nesse campo de disputa, as tecnologias emergem com o sentido e a intencionalidade em evidência. Sob a ótica do Letramento Midiático Crítico (Assis, 2025), concluímos que as tecnologias não são neutras, mas fruto de processos humanos e, portanto, pontos para uma batalha política. Elas possuem uma inserção social que precisa ser compreendida, analisada, debatida e convertida em inúmeras formas, exigindo que a formação docente supere a cotidianidade técnica para reencontrar a práxis emancipatória. Este artigo busca, portanto, cartografar como essa batalha é materializada nos espaços de formação continuada dos Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB) e como o Letramento Midiático Crítico pode servir de ferramenta de resistência em tempos de barbárie.

A práxis pedagógica e a crítica à unidimensionalidade

Partindo da premissa de que a subjetividade humana é formada no cotidiano (Berger; Luckmann, 2014), situamos o cotidiano escolar como o centro dos embates causados pela tecnologia. Esses processos de midiatização tendem a uma 'inversão da práxis', onde a técnica substitui a reflexão pedagógica. Esse cenário é alimentado pela falsa crença de que a tecnologia é uma força neutra e o motor do progresso educacional, uma naturalização que despolitiza o uso das mídias na escola. Nossa análise parte do princípio de que o Letramento Midiático Crítico (LMC) deve enfrentar a lógica de controle que Lefebvre (1991 [1968]) chama de 'cotidianidade'. Essa lógica tenta padronizar nossas vidas ao nos convencer de que a tecnologia é sempre sinônimo de progresso inevitável. Apoiados em Williams (2016 [1974]), rejeitamos a ideia de que a tecnologia decide o futuro por conta própria. Entendemos que as mídias não são causas independentes, mas sim resultados de escolhas e interesses políticos, econômicos e sociais que precisam ser questionados.

Ao analisarmos a realidade dos sujeitos, diferenciamos a vida cotidiana (as experiências vividas) da cotidianidade (a lógica externa de controle e padronização). Seguindo Lefebvre (1991 [1968]), a cotidianidade está ligada a pressões econômicas e interferências culturais que tentam transformar o cotidiano em mercadoria. Como explicam Berger e Luckmann (2014), quando essa lógica externa rompe nossa rotina, nossa tendência é integrá-la como algo natural, mesmo que o fluxo intenso de

informações impeça uma reflexão crítica imediata. Esse embate é dialético: embora a cotidianidade tente nos absorver totalmente, Heller (2016 [1970]) nos lembra de que a essência humana resiste, pois ninguém vive exclusivamente sob essa lógica de padronização.

Identificamos que a inserção tecnológica nas escolas é utilizada como forma de reproduzir os valores do capital, um processo de “pedagogia do capital” que desmobiliza resistências e é transformado em um aparelho hegemônico tradicional. Nossa proposta, portanto, encaminha-nos para a contraposição dessa lógica na medida em que as ilusões de um engajamento e a proliferação de informações podem, na verdade, isolar lutas sociais e enfraquecer o potencial contra-hegemônico de práticas como o Letramento Midiático Crítico dentro da formação continuada de educadores.

Com base na premissa de que a vida cotidiana é uma realidade concreta interpretada pelos homens e dotada de sentido subjetivo, na medida em que forma um mundo coerente e relacionado à cotidianidade, a cultura local passa a ser o ponto central para a observação dos processos de mediação da vida cotidiana dos educadores na escola, tal qual afirmam Rosa e Trevisan (2016). Ao aprofundarmos nossa compreensão sobre os aspectos característicos da realidade vivenciada pelos sujeitos e os processos comunicacionais praticados no cotidiano escolar, podemos entender como as técnicas mediadas são introduzidas através das intencionalidades da cotidianidade na vida cotidiana, seguindo a distinção proposta por Lefebvre (1991 [1968]), que vincula a cotidianidade aos processos contemporâneos de controle econômico, cultural e social que vinculamos aos setores hegemônicos (Coutinho, 2021 [2011]) da sociedade.

Partindo do princípio de que a vida cotidiana é a realidade concreta onde os sujeitos constroem sentido, situamos o ambiente escolar como o local privilegiado para observar como as mídias transformam a rotina docente. Sob a ótica de Lefebvre (1991 [1968]), entendemos que a cotidianidade, enquanto lógica externa de controle econômico e cultural dos grupos hegemônicos, impõe intencionalidades que tentam padronizar o dia a dia da escola. Esse processo de mediação ocorre de forma naturalizada: a velocidade e o excesso de informações fazem com que a lógica externa seja absorvida como algo normal, mesmo diante de possíveis resistências críticas, como aponta a análise dialética de Heller (2016 [1970]). Frente a esse

cenário, o LMC surge para romper com formações que apenas replicam fórmulas técnicas pré-formatadas. O objetivo é promover uma práxis que combata o empobrecimento do pensamento e a dominação cultural, avançando nas contribuições de Marcuse (1973 [1964]) e Feenberg (2002) através da lente cultural de Williams (2016 [1974]).

Em consonância com Rosa e Trevisan (2016), assumimos uma postura crítica que desafia as lógicas hegemônicas, buscando caminhos que superem as formas tradicionais de pensar a educação. O foco central é transpor essa reflexão para a realidade material dos sujeitos, permitindo que o conhecimento seja adaptado e ressignificado nas práticas diárias das escolas. Apoiados em Habowski, Conte e Trevisan (2019), defendemos que Marcuse (1973) e Feenberg (2002; 2010a; 2010b) apresentam uma visão mais esperançosa sobre o futuro humano, superando o pessimismo de Heidegger (2012), que limitava o indivíduo ao papel de mero consumidor de tecnologias.

Por essa razão, recusamos a ideia de que a simples entrega de aparelhos tecnológicos às escolas signifique, por si só, inovação ou transformação - uma perspectiva "substantivada" criticada por Feenberg (2010b). Em vez disso, propomos um letramento que desvele os mecanismos de poder por trás desses objetos, garantindo que o docente realize uma manipulação consciente e intencional no ambiente escolar. Diante da carência de rigor científico nas pesquisas da área, alertada por Selwyn (2017), este estudo reafirma o objetivo de promover formações que fortaleçam a subjetividade do educador como um "projetista" de sentidos (Vieira Pinto, 2005). Em conclusão, trata-se de consolidar o educador como um intelectual orgânico capaz de dotar de significados suas interações cotidianas, resistindo ao assédio constante da cotidianidade técnica que tenta esvaziar a autonomia de sua práxis.

A educação escolar e as normativas oficiais do PNE e da BNCC

Ao analisar a trajetória de elaboração da BNCC (2017), observamos que ela oferece caminhos mais definidos para a educação midiática do que o PNE (2014-2024), ainda que essas possibilidades apareçam de forma superficial. Embora o conteúdo da base seja mais específico, Assis (2019) ressalta que ainda existe um

distanciamento entre o texto normativo e a prática real dos educadores. Para esta descrição, baseamo-nos na versão do Ensino Fundamental, que possui introdução idêntica à do Ensino Médio (Brasil, 2018).

A BNCC (2017a) é apresentada como documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais para a Educação Básica, estando alinhada à LDB (Brasil, 1996) ao promover princípios éticos e políticos para a formação humana integral. O documento propõe que outras políticas, como a formação docente e a melhoria da infraestrutura escolar, sejam alinhadas a esses objetivos (Brasil, 1996). Esse cenário reforça o "tripé" necessário para o trabalho docente, indicando que a BNCC (2017) reconhece a formação como pilar essencial para uma pedagogia reflexiva e para o Letramento Midiático Crítico.

As dez competências gerais da base buscam integrar as etapas da educação e superar a fragmentação do ensino. A BNCC (2017a) define "competência" como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e valores para resolver problemas complexos da vida e do trabalho. Com exceção da oitava competência (de cunho socioemocional), as demais foram analisadas sob cinco categorias temáticas: práxis (relação intencional com o mundo), crítica (reflexão sobre a ação), letramento digital, tecnologia e o referencial de Paulo Freire. Esse mapeamento nos permite identificar quais competências cumprem plenamente, parcialmente ou se afastam dos objetivos de uma educação midiática emancipatória.

A competência 5 da BNCC assume um papel central nesta pesquisa por permitir a integração entre uma visão crítica das mídias digitais e as habilidades necessárias para o desenvolvimento de uma práxis fundamentada no letramento midiático. Com exceção da oitava competência, o conjunto de diretrizes da Base oferece um aprofundamento das ações docentes que deve servir de guia para as formações elaboradas para a prática cotidiana.

Ao analisar os marcos legais e pedagógicos da BNCC (Brasil, 2017a), destacamos o compromisso com a educação integral no cenário mundial contemporâneo. O documento afirma que o sujeito deve ser capaz de reconhecer seu contexto histórico e cultural, atuando com autonomia, discernimento e responsabilidade nas culturas digitais. Nesse sentido, exige do educando não apenas o acúmulo de informações, mas a capacidade de aplicar conhecimentos para resolver problemas e conviver com a diversidade.

Entretanto, é necessária uma ressalva crítica quanto ao conceito de “aprender a aprender”. Com raízes no Relatório Delors (1998), essa lógica insere o sujeito em um fluxo constante de ensino-aprendizagem onde empresas privadas surgem como parceiras em projetos que se pretendem democráticos, mas que podem esconder interesses mercadológicos (Ximenes; Cássio, 2017). Portanto, antes de assumir que a BNCC (Brasil, 2017a) fomenta naturalmente o Letramento Midiático Crítico, é preciso considerar as disputas hegemônicas travadas em sua implementação.

Em conclusão, o histórico de discontinuidades e incongruências nas políticas públicas brasileiras revela que o Brasil naturalizou desigualdades educacionais de acesso e aprendizado ao longo de décadas (IEA-USP, 2018). Dessa forma, compreendemos que a BNCC, embora seja um documento normativo distanciado da realidade imediata da sala de aula, identifica lacunas urgentes que só podem ser efetivamente solucionadas por meio de uma prática docente reflexiva e comprometida com a transformação social.

Nesse cenário, a BNCC propõe ações estratégicas para integrar o aprendizado às realidades locais e aos princípios estabelecidos pela LDB, PCN e DCN desde meados da década de 1990. Entre as oito ações apresentadas no documento (Brasil, 2017a), duas são fundamentais para esta pesquisa: a seleção e produção de recursos tecnológicos para apoiar o ensino e a criação de processos permanentes de formação docente, visando o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas.

Ao detalhar as bases pedagógicas por etapas, a BNCC (2017a; 2018) reconhece o papel central da cultura digital no Ensino Fundamental. O documento observa que, embora os jovens atuem como protagonistas em interações multimidiáticas, eles são frequentemente induzidos ao “imediatismo de respostas e à efemeridade das informações”, o que privilegia análises superficiais em detrimento da argumentação típica do ambiente escolar. Diante disso, ponderamos que a escola deve atuar como espaço de estímulo à reflexão crítica, capacitando os sujeitos a identificar manipulações e a promover usos democráticos dos meios digitais - objetivo que exige, primordialmente, a formação qualificada dos educadores.

Entretanto, ao analisarmos o PNE (2014-2024) e a BNCC (2017) à luz do cotidiano escolar, percebemos uma lacuna profunda: essas normativas não alteram efetivamente a realidade das escolas por meio do Letramento Midiático Crítico. Apesar de haver mecanismos de monitoramento da formação docente (conforme o artigo 11

do PNE), o que prevalece é um discurso de transformação que, assim como em diretrizes anteriores (LDB, PCN e DCN), não encontra reverberação nas práticas reais. Como indicam os dados de Assis (2025), a ausência de uma proposta explícita de prática docente crítica impede que as tecnologias deixem de ser meros instrumentos técnicos para serem transformados em ferramentas de emancipação no "chão da escola".

Historicamente, como demonstram os dados do IEA-USP (2018), foi consolidado no senso comum um discurso que apresenta a mera aquisição de equipamentos ou o investimento financeiro como soluções definitivas para os problemas da educação. Contudo, a partir de Assis (2025), defendemos que a superação das limitações educacionais e das desigualdades depende, fundamentalmente, de uma prática docente reflexiva e dialógica, pautada em valores éticos e nas diretrizes do PNE. Nesse sentido, ao focarmos na nona diretriz do PNE (2014-2024), que trata da valorização profissional, compreendemos que os educadores:

[...] podemos nos assumir enquanto pesquisadores e cidadãos engajados nas disputas hegemônicas do mundo através do debate constante a partir de nossa compreensão econômico-social e pela inserção crítica das mídias digitais na Educação – de modo político, como já sinalizaram Freire e Guimarães (2011 [1980]) - para impedirmos a apatia e/ou desinteresse aos educandos, por considerá-los sujeitos na escola (Assis, 2019, p. 190).

Essa perspectiva exige uma atuação diária na interface entre Comunicação e Educação, promovendo uma apropriação das mídias que seja significativa e considere o cotidiano escolar para elaborar estratégias mais propositivas e menos submissas. Diante desse cenário, as análises de Assis (2019) indicam que o ponto de partida deve ser a investigação das ações do Governo quanto à formação dos profissionais que atuam nas escolas.

Essa necessidade de formação encontra respaldo no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010, p. 79), ao afirmar que as políticas públicas devem propiciar a capacidade de reflexão e oferecer bases teóricas para que os profissionais compreendam os contextos históricos, sociais e organizacionais em que estão inseridos.

Ao analisarmos o impacto das formações ofertadas, Assis (2019) identifica dois perfis de profissionais no corpus estudado: aqueles que exercitam uma prática crítica

(usando ou não mídias digitais) e aqueles que utilizam as tecnologias de forma acrítica ou simplesmente as recusam. Justificamos, assim, o foco no Governo como agente formador por ser ele o responsável legal pela oferta de formação continuada, conforme prevê o PNE; e por sua presença qualitativa, ainda que muitas vezes silenciada, no discurso dos educadores. Em conclusão, como reforça a CONAE (2010, p. 81), o pensamento sobre a formação docente deve garantir o desenvolvimento de habilidades para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) sob uma ótica de transformação da prática pedagógica e de ampliação do capital cultural de educadores e educandos.

O PNE (2014-2024) estabelece um corpo normativo que, embora permita o desenvolvimento de diretrizes como a BNCC (Brasil, 2017a), falha ao não detalhar a preocupação com o cerne metodológico do Letramento Midiático Crítico. Esse silêncio normativo gera um texto aberto a interpretações, permitindo que atores externos ao processo educativo ocupem espaços de decisão e limitem o exercício da crítica, resultando em um embate hegemônico no seio das políticas públicas.

Por sua vez, a BNCC (2017), apesar de vincular as competências gerais ao universo das mídias, tende a naturalizar o uso das tecnologias, reduzindo o trabalho docente à mera gestão desses recursos no dia a dia. A ausência de uma proposta explícita para a formação de educadores na Base Nacional Comum deixa lacunas idênticas às do PNE (2014-2024): espaços vazios de intencionalidade pública que acabam preenchidos pela lógica gerencialista de setores privados.

Em conclusão, compreendemos que ambos os documentos atuam de forma complementar e precisam ser analisados sob essa ótica de insuficiência. Antes de avançarmos para a análise das propostas formativas reais executadas pelo corpus da pesquisa, é imperativo reafirmar o Letramento Midiático Crítico como ferramenta de resistência e superação das dificuldades postas pela cotidianidade técnica. Ao intercruzar as possibilidades normativas do PNE (2014-2024) e da BNCC com a práxis do letramento midiático crítico, estabelecemos o fundamento necessário para investigar como essa disputa é materializada nos programas do ProEB analisados a seguir.

O ProEB e o capitalismo acadêmico

A trajetória da pós-graduação profissional no Brasil não deve ser lida apenas como um percurso burocrático, mas como parte de reformas neoliberais que buscam alinhar a educação às demandas de preparação para o trabalho e à ideologia dominante. Este fenômeno consolida o denominado capitalismo acadêmico (Costa; Goulart, 2018): um ciclo no qual as universidades adaptam suas pesquisas para satisfazer exigências econômicas, convertendo o conhecimento em uma *commodity* voltada ao sistema competitivo. Esse movimento de apropriação do espaço escolar pelo capital é manifestado em três fases distintas. A primeira, identificada entre 1995 e 1998, as Portarias nº 47 (1995) e nº 80 (1998) estabeleceram os procedimentos para recomendar e reconhecer os Mestrados Profissionais (MP), deslocando o foco do aprofundamento teórico puro para a criação de "novas técnicas e processos" articulados ao setor produtivo. É introduzida uma linguagem econômica na academia que passa a tratar o cidadão-estudante como consumidor de serviços educacionais voltados à utilidade prática imediata. Na segunda, com início de 2009, com as Portarias nº 7 e nº 17 (2009) e o Decreto nº 6.755 (2009), a formação docente foi capturada por uma racionalidade que visava a "inovação e desenvolvimento econômico", enfatizando a transferência de conhecimento para aumentar a "competitividade e produtividade de empresas". Ocorre a normalização e padronização das ações docentes, transformando o saber pedagógico em insumo técnico para alimentar o progresso econômico hegemônico. Na terceira, compreendida entre 2011 e 2019, a criação do ProEB pela Portaria nº 209 (2011) e a instituição do doutorado profissional pelas Portarias nº 131 e nº 389 (2017) consolidaram o esforço linear de alinhamento da Educação Superior às necessidades do mercado. O modelo do "professor gerenciado" é institucionalizado, visando formar intelectuais orgânicos que se submetam à classe dominante e reproduzam a lógica do capital em seu fazer pedagógico cotidiano.

Essa conversão do saber em mercadoria gera uma tensão direta no cotidiano escolar, criando as condições materiais para a alienação docente ao reduzir o educador a um executor de tarefas e "funcionário de seus equipamentos", como identificamos em uma das dissertações analisadas. Como exemplo, A grande contradição ocorre porque os sujeitos utilizam um vocabulário de elogio à "inovação"

e ao "engajamento", mas o conteúdo de suas falas revela o completo esvaziamento do papel intelectual do professor, que abdica de sua autoridade pedagógica para operar o maquinário e agradar a turma. Na dissertação de Sodré (2021), um dos sujeitos da pesquisa afirma ser uma experiência nova pelo fato de o professor se submeter ao universo do aluno. O estudante elogia a aula por ter se tornado "dinâmica", o que ecoa o discurso hegemônico de sucesso tecnológico. Contudo, ele expõe a dura realidade da alienação docente ao afirmar que o preço desse dinamismo foi a submissão do professor. O educador deixou de ser o intelectual orgânico que tensiona a realidade e desafia o aluno, rebaixando-se a um aplicador de ferramentas que se curva de forma conformista ao universo digital/tecnológico do estudante. Tal situação se torna novamente evidente, na mesma produção, mas com outro sujeito que aponta que o professor se tornaria neutro diante de assuntos polêmicos, abandonado seu dever ético-político de promover o debate crítico e reflexivo ("mostra-se imparcial quando trata de assuntos polarizados"), esvaziando a própria finalidade da Filosofia. Para compensar essa ausência de criticidade e práxis, ele utiliza a tecnologia como puro entretenimento ("deixar a aula ainda mais divertida").

As tecnologias digitais, muitas vezes inseridas sem mediação crítica, funcionam como instrumentos de controle que desumanizam o ato pedagógico e reforçam abordagens instrumentais que não alteram a realidade de forma significativa. Contudo, este cenário de "cotidianidade técnica" também abre espaço para o surgimento de espasmos de resistência. A superação da alienação é materializada quando o educador, agindo como "projetista" de sentidos, utiliza o Letramento Midiático Crítico para desmascarar a neutralidade ilusória da técnica. Ao recuperar sua intencionalidade pedagógica, o educador deixa de ser um mero reproduzidor da forma imposta pelo capital para reencontrar uma práxis emancipatória capaz de transformar a escola em espaço de construção democrática em tempos de barbárie.

Cartografias das encruzilhadas formativas do ProEB

A investigação sustenta-se em um recorte material delimitado entre os anos de 2018 e 2023. Esse intervalo é social e historicamente relevante por abarcar o ciclo de implementação das principais normativas educacionais contemporâneas, a saber: o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

tendo, simultaneamente, o período excepcional da pandemia de COVID-19. O contexto pandêmico atuou como um ponto de verificação específico para pensar o uso das tecnologias, forçando uma aceleração sem precedentes na adoção das mídias digitais e expondo a formação docente que, oscilando entre a urgência técnica e a carência de reflexão, revelou a fragilidade da autonomia intelectual frente a imposição tecnológica.

A constituição do corpus fundamentou-se no Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB), tomando-o como o locus da política pública de formação continuada. Adotou-se uma estratégia de "seleção invertida", que priorizou regiões com menor concentração histórica de cursos (Norte e Centro-Oeste) antes de alcançar os centros hegemônicos (Sudeste e Nordeste), visando uma representatividade geopolítica que evitasse o viés de visões metropolitanas. O crivo final resultou em 20 dissertações, selecionadas por meio de filtros de palavras-chave e refinamento manual para identificar aquelas que possuíam aderência temática ao Letramento Midiático Crítico e que representassem as quatro áreas de conhecimento do ENEM. Integram a análise produtos do PROFBIO (UnB), PROFMAT (UFT), PROF-FILO (UFPR e UFMA) e PROFLETRAS (UERJ).

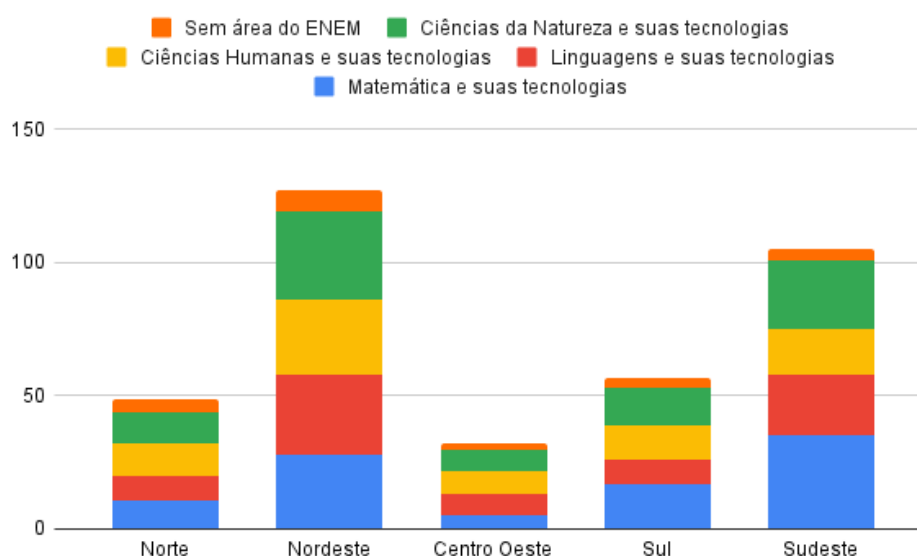
O desenvolvimento analítico utilizou a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). O processo de codificação foi sistematizado com o auxílio do software Atlas.ti, permitindo o manejo de um denso volume de dados por meio da criação de agrupamentos semânticos. As unidades de análise foram categorizadas em cinco grupos: paradigmas de pensamento tecnológico (instrumentalismo, determinismo, substantivismo e crítica), léxico ideológico (discursos de modernização e progresso), letramentos, interpretações tecnológicas e práticas e formação docente. O uso do software permitiu mensurar a magnitude (quantidade de citações atribuídas diretamente para cada código agrupado) e a densidade (relações estabelecidas a partir dos códigos e agrupamentos desenvolvidos na pesquisa) das citações, viabilizando a construção de uma cartografia que evidencia as coocorrências e os tensionamentos entre as diferentes racionalidades presentes nas produções.

A análise cartográfica das 20 produções discentes (indicadas no Gráfico 1 e Figura 1) selecionadas dentro dos programas do ProEB revela uma complexa encruzilhada pedagógica onde visões conflitantes sobre o papel das mídias coexistem

e se confrontam. No centro dessa disputa, identificamos que o desenvolvimento de práticas de Letramento Midiático Crítico é atravessado por uma tensão fundamental entre a lógica tecnicista hegemônica e a necessidade de uma práxis emancipatória.

Os resultados referentes à avaliação de como a formação de educadores em Letramento Midiático Crítico contribui para a superação da cotidianidade por meio dos ProEB demonstram a hegemonia de um “discurso de modernização” que atua como motor ideológico nos programas analisados. Esse discurso tende a naturalizar a presença da tecnologia como sinônimo inevitável de progresso, reduzindo a formação docente à adaptação compulsória aos novos artefatos digitais. Observamos que os paradigmas instrumentalista e determinista frequentemente achatam a práxis pedagógica, transformando o educador em um “funcionário de seus equipamentos” que cumpre funções operacionais sem interrogar as intencionalidades políticas e econômicas por trás da técnica.

Gráfico 1 - Número de programas por região e áreas do ENEM



Fonte: autores.

Figura 1 - Corpus da pesquisa



Fonte: autores.

Ao compararmos as áreas disciplinares e as formações ofertadas, identificamos que a hegemonia dos paradigmas instrumentalista e determinista, sustentados por um difuso “discurso de modernização” achata a práxis pedagógica, reduzindo-a a uma dimensão técnica e esvaziada do potencial político que buscamos. O PROFLETRAS revelou-se o campo mais fértil para o LMC, articulando gêneros digitais a uma leitura crítica da realidade social e à valorização dos multiletramentos, conforme demonstrado a partir de Franco (2020, p. 20):

Percebemos, desta forma, que, por mais que a tecnologia se faça tão presente nos dias de hoje e, por mais que muitos jovens possuam os aparelhos tecnológicos, torna-se relevante desenvolver atividades que busquem abordar os gêneros discursivos que permeiam essa era digital. Por essa razão, a importância de trabalhar com os textos multimodais; privilegiando, em um primeiro momento, os memes difundidos através das redes sociais e que exigem conhecimentos prévios, conhecimentos do mundo, para compreender e interpretar a mensagem transmitida. E, em um segundo momento, o documentário.

Por sua vez, o PROF-FILO demonstrou potencial robusto ao utilizar a filosofia da técnica para desmascarar a neutralidade dos algoritmos e combater a alienação tecnológica, como nos estudos sobre a influência do Facebook na propagação de fake news. Em contrapartida, programas como PROFMAT e PROFBIO apresentaram

inclinação mais acentuada ao instrumentalismo, onde as mídias são tratadas majoritariamente como ferramentas auxiliares para a visualização de conceitos ou resolução de problemas, carecendo de reflexão sobre a dimensão política do digital. Para evidenciar o instrumentalismo no PROFMAT, a seguinte citação demonstra como o foco recai no software apenas como um auxílio técnico e visual:

[...] o software é utilizado como auxílio, para compreender de forma visual a resolução de alguns problemas, uma vez que a representação e resolução do problema que muitas vezes é apresentado ao aluno, seja no papel ou quadro, pode não aguçar a sua criatividade, para fazer conjecturas e observar determinadas propriedades (Santana, 2019, p. 24).

No caso do PROFBIO, o instrumentalismo é manifestado na redução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ao papel de meras facilitadoras do conteúdo biológico, como comprova este trecho utilizado na dissertação:

Oliveira e Moura (2015) colocam que as TIC, são utilizadas em diversas áreas da sociedade, se destacando na área educacional por apresentar-se como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. "As tecnologias fornecem recursos didáticos adequados às diferenças e necessidades de cada aluno" (OLIVEIRA e MOURA, 2015, p.78). Dessa forma, podemos remeter ao potencial que as TIC apresentam na elaboração de recursos também para o ensino inclusivo (Lima, 2020, p. 17).

Em suma, a investigação confirma que o Letramento Midiático Crítico não é um efeito espontâneo do uso de tecnologias, mas uma construção que depende da qualidade do processo formativo. Constatamos que a "cultura bidimensional", capaz de integrar técnica e reflexão crítica, permanece um "não-lugar" na estrutura majoritária das formações. A crítica radical, que questiona a pedagogia do capital, surge apenas como espasmo de resistência raro, dependendo mais da intencionalidade individual do educador do que de uma política institucional consolidada. Esse diagnóstico prepara o terreno para compreendermos por que a promessa de formação integral é convertida, no atual cenário, em uma utopia inacabada.

Conclusão: Letramento Midiático Crítico como práxis de resistência

A investigação empreendida revela que a distinção entre a prática docente autônoma e aquela moldada pela cotidianidade técnica é um desafio material persistente. Ao final desta trajetória, constatamos que a promessa de uma formação integral é convertida em utopia: confirmamos que as formações analisadas não fornecem, em sua estrutura curricular e institucional, os elementos de Letramento Midiático Crítico (LMC) necessários para uma práxis que supere o uso instrumental das mídias digitais. Como resultado, observamos a formação de educadores tecnicistas, cuja prática carece de reflexão sobre as influências da cotidianidade imposta pelo capital.

O LMC deve ser compreendido como a capacidade de analisar criticamente as mensagens e as estruturas de poder da mídia, municiando o sujeito para a superação de suas contradições materiais. Diferente da proposta de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) da UNESCO (Wilson, 2013), que é limitada frequentemente a um modelo "bancário" de transmissão de conhecimentos, o LMC exige um posicionamento político contra a suposta neutralidade da técnica. Reside aí nossa interpretação quanto às tecnologias e, por conseguinte, à aproximação ao termo de "mídias digitais".

A análise das normativas oficiais demonstrou que as lacunas e ambiguidades do PNE (2014-2024) e da BNCC (2017) abrem caminho para a penetração da lógica mercadológica no chão da escola, algo já demarcado historicamente. Embora a nona diretriz do PNE acene para a valorização profissional, a ausência de diretrizes metodológicas claras para a educação midiática permite que agentes externos ao processo educativo limitem o potencial crítico da formação docente. Esse cenário é agravado pela gênese dos mestrados profissionais, marcados pelo "capitalismo acadêmico" (Costa; Goulart, 2018), que subordina a pesquisa científica e a qualificação de educadores aos interesses da produtividade neoliberal.

Ao avaliarmos as produções discentes, evidenciamos que a hegemonia dos paradigmas instrumentalista e determinista, ancorados em um difuso "discurso de modernização", achata a práxis pedagógica. A crítica radical, que interroga os fins e os interesses econômicos por trás da técnica, não é um produto institucionalizado dos programas, mas surge como "espasmo de resistência" raro e concentrado, fruto mais

da intencionalidade individual do educador do que de uma política formativa deliberada.

Em suma, a cultura bidimensional projetada e que seria capaz de integrar técnica e reflexão (Marcuse, 1973) permanece um "não-lugar" diante da estrutura tecnicista vigente. No entanto, esta constatação não deve ser lida como derrota, mas como chamado à ação. A superação da unidimensionalidade exige que a criticidade seja instaurada como princípio curricular, resistindo à mão que direciona a ferramenta para a alienação. É no tensionamento constante contra a cotidianidade que reside a possibilidade do "motim" pedagógico necessário para reconquistar a autonomia docente e transformar a escola em um espaço de emancipação humana.

Referências

ALBUQUERQUE, G.; BRITO, G. Mídias Digitais. In: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 451-453.

ASSIS, L. **Mídias Digitais, Práticas Docentes e Cotidianos Escolares**: discussão do paradigma da escola do século XXI a partir da Educação Crítica para as Mídias. 2019. 289f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) - UFF, Niterói.

ASSIS, L. **Da cotidianidade da técnica ao letramento midiático crítico**: convergências e divergências na formação continuada de professores para o uso de mídias no cotidiano escolar. 2025. 497f. Tese (Doutorado em Mídia e Cotidiano) – UFF, Niterói.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, M. Mídia-Educação. In: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 447-450.

BENJAMIN, W. **A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2015 [1935].

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**: tratado de Sociologia do Conhecimento. 27. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei Nº 9394. Brasília: [S.N.], 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CONAE - Conferência Nacional de Educação, 2010, Brasília. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias; Documento-Base, 2010.

COSTA, C. F. da; GOULART, S. Capitalismo Acadêmico e Reformas Neoliberais no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos Ebape.Br**, v. 16, n. 3, p. 396–409, jul. 2018.

COUTINHO, C. **O Leitor de Gramsci**: Escritos Escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021 [2011].

FEENBERG, A. **O Que é Tecnologia?** Conferência realizada para os estudantes universitários de Komaba, jun. 2003.

FEENBERG, A. Ten Paradoxes of Technology. **Techné: Research in Philosophy and Technology**, v. 1, n. 14, p. 3-15, 2010a.

FEENBERG, A. Teoria Crítica da Tecnologia: um panorama. In: Neder, R. (org.). **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UNB/Capes, 2010b, p. 97-118.

FEENBERG, A. **Transforming Technology**: A Critical Theory Revisited. New York: Oxford University Press, 2002.

FRANCO, L. **Ressignificando a aceleração**: experiências de letramento crítico com a leitura e produção de textos multimodais. 2020. 201f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – UERJ, São Gonçalo.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2015 [1968].

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, Volume 2**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; TREVISAN, A. L. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. E0218349, 2019.

HEIDEGGER, M. A Questão da Técnica. In: HEIDEGGER, M. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006, p.11-38.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz & Terra, 2016 [1970].

HJAVARD, S. Midiatização: conceituando a mudança social e cultural. **Matrizes**, v. 8, n. 1, p. 21-44, 2014b.

IEA-USP. **Diagnósticos E Propostas Para A Educação Básica Brasileira**. 2018. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/diagnosticos-e-propostas-para-a-educacao-basica-brasileira-1>. Acesso em 26 de maio de 2022.

LEFEBVRE, H. **A Vida Cotidiana No Mundo Moderno**. São Paulo: Ática, 1991 [1968].

LIMA, R. **Fotossíntese e seu ensino para alunos surdos por meio das TIC**. 2020. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – UNB, Brasília.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973 [1964].

MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

ROSA, G.; TREVISAN, A. Filosofia da tecnologia e educação: conservação ou crítica inovadora da modernidade? **Avaliação [online]**. 2016, v. 21, n. 3, p.719-738.

SANTANA, L. **O Geogebra e resoluções visuais no ensino de Matemática**. 2019. 73f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – UFT, Arraias.

SELWYN, N. The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. **Journal of Computer Assisted Learning**, Oxford, v. 23, n. 1, p. 83-94, fev. 2007.

SELWYN, N. **Education and technology**: key issues and debates. London: Continuum, 2011.

SELWYN, N. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 104, p. 815-850, 2008.

SELWYN, N. Understanding educational technology as ideology. In: SELWYN, N. **Distrusting educational technology**: critical questions for changing times. New York: Routledge, 2014.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. D.; EVANGELISTA, O. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990. In: SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. D.; Evangelista, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 53-86.

SODRÉ, J. **As TDIC's como meios de produção e a consciência filosófica**. 2021. 297f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia) – UFMA, São Luís.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. Tomo I.

WILLIAMS, R. A tecnologia e a sociedade. In: WILLIAMS, R. **Televisão**: tecnologia e forma cultural. São Paulo; Belo Horizonte: Boitempo; PUC Minas, 2016 [1974]. p. 23-42.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, 2013.

XIMENES, S.; CÁSSIO, F. Uma base em falso. **Nexo Jornal**, 11 abr. 2017, Ensaio. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Uma-base-em-falso>. Acesso em 2 de abril de 2018.