

# A dialogicidade mediatizada em rede: aproximações entre a pedagogia libertadora em Paulo Freire e os processos de ensino- aprendizagem virtuais

Bianca Stela Luiz e Silveira\*

## Resumo

A partir dos preceitos referentes ao legado de Paulo Freire, cuja epistemologia concebe a dialogicidade como eixo fundante para a elaboração de uma práxis educativa emancipatória, este artigo propõe uma reflexão dialética acerca do papel da tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem virtuais, articulando os conceitos norteadores da Pedagogia Libertadora ao contexto educacional contemporâneo. Assim, a reflexão proposta endossa a necessidade de desvelar o caráter político e ideológico da tecnologia, a fim de promover práticas pedagógicas críticas e dialógicas, cuja finalidade macrossocial é a transformação radical da sociedade e, sobretudo, a libertação dos sujeitos em comunhão.

**Palavras-chave:** Tecnologias Educacionais. Dialogicidade. Pedagogia Libertadora.

## Introdução

Ao dimensionar a democratização do acesso à educação e a difusão irrestrita de informações em uma sociedade permeada por recursos tecnológicos, tornam-se frequentes os debates acerca da apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas práticas pedagógicas, bem como críticas e questionamentos acerca de sua intencionalidade no processo formativo. De acordo com Belloni (2013) é possível considerar que ambas, educação e tecnologia, constituem-se como campo estratégico de ação, cujas possibilidades variam entre a reprodução das relações de poder referentes aos modos de produção neoliberais, bem como a busca por alternativas que rompam com os elementos objetivos que sustentam tal estrutura sociopolítica e efetivem uma práxis educativa pautada na transformação social. Diante de tal perspectiva trazemos o seguinte questionamento: em que medida a apropriação das TICs nos processos de ensino-aprendizagem virtuais favorece a relação dialógica

---

\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, integrante do grupo de pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul e do Laboratório de Cultura Digital – L@bCult.  
E-mail: bianca.sl.silveira@gmail.com

entre educador e educando, pautando-se sob os pressupostos antropológicos e políticos que constituem a Pedagogia Libertadora preconizada por Paulo Freire?

Considerando que o legado de Freire se constitui como uma referência potente para avançar nas discussões acerca de práticas pedagógicas progressistas, cuja finalidade macrossocial é a transformação radical da sociedade de classes, a discussão realizada no artigo funda-se sob a proposta de Gadotti (2008), que consiste em reinventar Paulo Freire ao invés de reproduzi-lo. Nesse sentido, o objetivo do artigo é propor uma reflexão dialética acerca do papel das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem virtuais, buscando embasamento nos princípios que norteiam a Pedagogia Libertadora, a fim de atualizar seus preceitos ao articulá-los com o contexto educacional contemporâneo.

Para tanto, o artigo foi dividido em duas partes: a primeira busca apresentar uma revisão dos conceitos fundantes da epistemologia freireana, destacando a dialogicidade enquanto elemento essencial da práxis educativa. Já a segunda parte busca relacionar tais princípios referentes à Pedagogia Libertadora às discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais, desvelando a dualidade das tecnologias enquanto instrumento para emancipação ou adaptação dos sujeitos na sociedade. A partir de tais reflexões, o artigo conclui que é necessário desvelar o caráter ideológico, social e político atribuído às tecnologias, de modo a superar seu caráter instrumental que privilegia os interesses das classes dominantes e dimensioná-las sob uma perspectiva crítica e dialógica, orientada pelos princípios da pedagogia progressista preconizada por Paulo Freire.

## **Fundamentos da Pedagogia Libertadora: a dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade**

Ao realizar um levantamento para identificar as tendências pedagógicas contemporâneas presentes na prática escolar, Libâneo (1985) define como “pedagogia progressista” as epistemologias que partem de uma análise crítica das realidades sociais, bem como da relação dialética que envolve os processos formativos em um determinado contexto histórico-sócio-cultural. Nessa perspectiva, a educação é dimensionada de acordo com seus condicionantes objetivos – ou seja, a estrutura socioeconômica que determina como o fenômeno educativo se constitui, bem como a finalidade sociopolítica que visa atender. A partir de tal leitura crítica sobre a realidade objetiva, as tendências pedagógicas progressistas buscam elaborar uma práxis educativa que se constitua como instrumento de luta e resistência, tendo em vista a

transformação radical da sociedade de classes e, conseqüentemente, a emancipação humana.

Diante de tal perspectiva é importante destacar que “[...] evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (LIBÂNIO, 1985, p. 33). Em outras palavras, seria ingênuo acreditar que a classe dominante conduziria, através de seus próprios meios de ação, uma prática pedagógica que vise a emancipação dos oprimidos. Para isso, seria necessário modificar os pilares que sustentam tal sociedade que legitima a exploração dos sujeitos – e a educação, sozinha, não possui autonomia e condições objetivas suficientes para concretizar tal transformação radical das estruturas sociais opressoras.

Por outro lado, apesar da educação em si não transformar a realidade, práticas pedagógicas pautadas na perspectiva crítico-progressista e, em especial, na perspectiva progressista libertadora, seriam capazes de fornecer subsídios potentes para a conscientização de mulheres e homens que, ao assumirem-se como seres da práxis e sujeitos da história, são capazes de transformar a realidade por meio de práticas sociais em comunhão. Tal processo de emancipação consiste no rompimento dos elementos objetivos que sustentam as estruturas da sociedade capitalista hegemônica e impedem qualquer processo crítico para a humanização – sejam políticos, econômicos ou culturais. Desse modo, é possível sintetizar tal abordagem educacional por meio da célebre citação freireana em sua Terceira Carta Pedagógica: “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

Com base nos aspectos que identificam as tendências pedagógicas contemporâneas é possível conceber a Pedagogia Libertadora como uma epistemologia progressista, considerando os elementos basilares que orientam a teoria preconizada por Paulo Freire: o caráter eminentemente político da práxis formativa do sujeito; a consciência da inconclusão humana e, como consequência desta, a busca para ir além dos condicionantes estabelecidos, desvelando o mundo e refundando a cultura em uma constante busca por “ser mais”; a conscientização como meio para efetivar o processo de transformação radical da realidade através da produção e reconstrução da existência em comunhão; a dialogicidade como essência do fazer pedagógico; enfim, a educação libertadora como base de um projeto utópico de sociedade mais humana (MALAGGI e TEIXEIRA, 2019).

Para Freire (2015), a libertação, concebida como finalidade macrossocial específica da educação, não se concretiza em um vazio abstrato, mas, sim, na vocação ontológica

para “ser mais”, derivada da consciência da inconclusão humana. Sob tal perspectiva, apesar de nos constituirmos como seres inacabados em um contexto histórico que condiciona nossa atuação sobre o mundo, esse contexto não é determinista, sequer intransformável. O conceito de conscientização na epistemologia freireana, enquanto compreensão crítica do processo entre a atuação prática e o desvelamento da realidade, autentica-se na percepção de que a construção da presença no mundo não se faz no isolamento, isenta das forças sociais ou fora da tensão entre aquilo que herdamos social, cultural e historicamente. Ao tomar consciência da condição inconclusa e condicionada do ser humano, o sujeito abre a possibilidade de ir além de tais condicionantes estabelecidos historicamente por meio de práticas sociais que desvelam e transformam a realidade em comunhão, efetivando o processo de humanização enquanto elemento basilar da existência. Desse modo, “[...] entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mas ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 2015, p. 54).

Diante de tal perspectiva, Malaggi e Teixeira (2019) reiteram que, sob a perspectiva freireana, a libertação não seria um processo individualista, passivo, silencioso. No terceiro capítulo de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2018, p. 109) apresenta a dialogicidade como eixo fundante de sua epistemologia: “[...] se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Ao conceber a dialogicidade como prática da educação, cuja finalidade é a transformação social e, conseqüentemente, a liberdade do sujeito, a Pedagogia Libertadora ressignifica o dueto professor-aluno mediante uma práxis educativa em que ambos constroem o conhecimento mediatizados pelo mundo vivido.

Desse modo, a Pedagogia Libertadora, cuja essência é dialógica, constitui-se como práxis antagônica aos processos monológicos, transmissivos e intelectualistas que caracterizam a concepção bancária de educação. Tal metáfora, cunhada por Freire ao analisar criticamente a abordagem tradicional presente nas práticas escolares, concebe a consciência como “[...] alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá ‘enchendo’ de realidade” (FREIRE, 2018, p. 87). Nesse contexto, a educação bancária pode ser compreendida como sinônimo de transmissão unidirecional do conhecimento, na qual a produção e difusão de informações acontece por meio de um único emissor – neste caso, o professor, concebido como o detentor universal e invariável de todo saber. Enquanto isso, os alunos se constituem apenas como receptores passivos e objetificados, meros recipientes onde o professor “deposita” conteúdos escolares para que sejam

preenchidos pela realidade, sendo esta desconexa das práticas sociais que constituem suas vivências.

Ao pautar-se em uma perspectiva objetificadora, a educação bancária concebe os sujeitos como seres concluídos em uma realidade determinista. Tal visão epistemológica não considera a atuação dos sujeitos sobre o mundo como práxis capaz de modificar a realidade, apenas como ajustamento ao contexto em que o sujeito está inserido, determinando suas possibilidades de ação e reflexão sobre o mundo. Ao negar a vocação ontológica por “ser mais”, inerente ao ser humano, a educação bancária “[...] anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não a sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação” (FREIRE, 2018, p. 83).

Nesses termos, ao inviabilizar o engajamento participativo em processos formativos dialógicos acerca da realidade, impedindo qualquer processo crítico de conscientização como elemento basilar para que os sujeitos se autenticem como seres da práxis e, portanto, capazes de superar os condicionantes sociais que os limitam, a educação bancária não só obstaculiza a práxis na realidade como meio para a libertação, mas reforça, sobretudo, os elementos de opressão que silenciam e objetificam seres humanos ao impedir que se assumam como sujeitos da história. Assim, seu objetivo sociopolítico evidencia-se como mecanismo de legitimação das relações de opressão e exploração vigentes na sociedade capitalista moderna.

Portanto, dada a perspectiva epistemológica que constitui os fundamentos da Pedagogia Libertadora preconizada por Freire, uma de suas maiores contribuições para compreender os processos educativos como prática da liberdade diz respeito ao caráter político atribuído aos processos de comunicação. Ao compreender a epistemologia freireana de acordo com sua essência dialógica e dialética, cuja finalidade sociopolítica é libertação, torna-se possível articular os conceitos e discussões que constituem a Pedagogia Libertadora para refletir acerca da incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos processos de ensino-aprendizagem formais e informais. Assim, tendo em vista o caráter ideológico e político que é atribuído à tecnologia em si, propomos a análise das diferentes possibilidades pedagógicas mediatizadas por tais artefatos técnicos, a fim de desvelar sua dualidade: a tecnologia como meio para perpetuação das relações de opressão social, bem como instrumento para a libertação dos sujeitos em comunhão.

## A tecnologia na construção de um projeto de educação para a liberdade

Ao reconhecer a necessidade de assumir uma consciência crítica como premissa para analisar a expansão de práticas pedagógicas mediatizadas em rede, tornam-se frequentes os debates acerca das contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação para atender às inúmeras demandas sociais relevantes, como a democratização do conhecimento e a interiorização do ensino superior público no Brasil por meio da oferta de cursos na modalidade a distância. Ao mesmo tempo, a expansão de tais tecnologias educacionais em diferentes contextos revela, sobretudo, uma mudança de paradigma na esfera educacional, que concretiza um caráter instrumental em prol da perpetuação da hegemonia capitalista hodierna – e, cabe destacar, tal mudança não se limita à Educação a Distância, mas se estende de forma geral sobre diferentes níveis, sistemas e modalidades de ensino (RIPA, 2017).

Levando em consideração tal dualidade entre o potencial democrático e massificador que constitui as tecnologias, Freire (2015, p. 35) já assumia uma posição dialética ao compreender os aparatos de comunicação de massa sob seu caráter dúbio, no qual considera que “[...] divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. Nessa perspectiva, ao compreender o desenvolvimento científico e tecnológico como expressão da criatividade humana, as TICs não se constituem como um aparato neutro, isento de diretividade. Ainda que o avanço técnico se constitua como um dos pilares do capitalismo e esteja condicionado a servir aos interesses das classes dominantes, a tecnologia pode ser apropriada, crítica e politicamente, na condição de instrumento para a libertação dos sujeitos, democratização do acesso ao conhecimento e transformação da realidade. Desse modo, ao atribuir um caráter ideológico, social e político às tecnologias, “[...] o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê” (FREIRE, 1991, p. 98).

Enquanto a interatividade se constitui como um atributo intrínseco das tecnologias digitais, a participação se constitui como um elemento da cultura, definida por protocolos sociais. Desse modo, ao conceber a dialogicidade como elemento fundante da práxis educativa, é possível explorar a potencialidade interativa das tecnologias ao desenvolver espaços de ensino-aprendizagem dinâmicos e colaborativos, pautados na comunicação multidimensional em rede. Sob a perspectiva que todos têm algo a contribuir ao valorizar seus saberes prévios, os sujeitos assumem um papel de participação ativa no processo de apropriação, criação e ressignificação dos sentidos, leituras de mundo e conhecimento entre seus pares, de modo que “[...]”

neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2018, p. 112).

Por outro lado, ao conceber a tecnologia como um espaço de disputa, não podemos negligenciar os problemas éticos, políticos e sociais que se amplificaram no contexto em que tal fenômeno se torna onipresente em nossa sociedade. Reiteramos que a tecnologia, enquanto expressão da criatividade humana, é ideológica, política e possui finalidades bem definidas – portanto, ao conceber que seu uso é intencional, a tecnologia não é produzida e nem usada sem uma determinada concepção de mundo, de homem e de sociedade que a fundamente, servindo, assim, aos mais diversos interesses (ALENCAR, 2005). Sob tal perspectiva, não se trata de dimensionar a influência ou o impacto que os recursos tecnológicos têm sobre os sujeitos, como se estes fossem entidades passivas submetidas a fatores determinantes, mas, sim, de compreender a tecnologia como produto de uma sociedade historicamente situada – assim, o fenômeno tecnológico, como modo de produção, constitui-se como “[...] uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação” (MARCUSE, 1999, p. 73).

Ao desvelar seu caráter ideológico compreendemos que as tecnologias educacionais não se constituem como uma revolução metodológica por si só, mas se caracterizam como um campo de possibilidades (BELLONI, 2013). Ou seja, ao mesmo tempo que apropriação crítica e criativa das tecnologias apresenta potencial transformador como recursos emancipatórios para a formação de sujeitos autenticados enquanto seres da práxis, que desvelam a realidade e transformam a sociedade em comunhão, sua incorporação nos processos educativos também vem assumindo, majoritariamente, um caráter instrumental, massificado e instrucionista, cuja função sociopolítica é atender às demandas neoliberais contemporâneas – entre elas, o enxugamento de custos, a mercantilização das relações educativas, o disfarce da injustiça objetiva e a formação de trabalhadores consumidores, individualistas e indiferentes ao contexto social. Sob tal perspectiva, ao sobrepor os interesses do mercado em detrimento dos interesses humanos, Freire (2015, p. 34) denuncia que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Diante de tal crítica acerca das tendências pedagógicas liberais é possível observar que as tecnologias vêm servindo para implementar um novo paradigma educacional na sociedade capitalista vigente, cujo caráter é fundamentalmente tecnicista e racionalizado – nesse contexto, não há qualquer participação ou dialogicidade entre

sujeitos no processo formativo, apesar da ampla utilização de recursos tecnológicos para mediar o processo de ensino-aprendizagem. É comum observar a oferta de cursos na modalidade à distância no Brasil, hegemonicamente produzidos por instituições privadas, cujas práticas pedagógicas são mediatizadas por inúmeros recursos tecnológicos diversificados, mas não oferecem qualquer possibilidade de comunicação dialógica multidirecional entre os agentes do processo educativo. Nesse contexto, a educação é reduzida a mera transmissão de conteúdos padronizados a um número massivo de alunos que, por sua vez, consomem tais informações desconexas de suas realidades, condicionando suas leituras de mundo para que se ajustem a uma sociedade predeterminada.

Nesse sentido, Lembruger (2008) afirma que a metáfora bancária cunhada por Freire poderia ser revitalizada pelo termo “caixas eletrônicos”, adequando-se aos avanços tecnológicos que, camuflados sob um discurso de eficiência, inovação e autonomia, apenas reforçam os valores da Pedagogia Liberal que visam a promoção de uma formação acrítica, que sirva aos objetivos políticos e econômicos das classes opressoras. Desse modo, sob o pretexto de se adequar às necessidades de aprendizagem da sociedade contemporânea, “[...] a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista ‘pela metade’. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra” (FREIRE, 2015, p. 97).

Ao pensar acerca dos processos de ensino-aprendizagem mediatizados em rede, não podemos idealizar o uso das tecnologias como se esta fosse a panaceia da educação, que inaugurou a dialogicidade nas relações pedagógicas – sequer podemos assumir uma posição cética e tecnofóbica, que descarta qualquer possibilidade formativa em torno dos recursos tecnológicos. Diante do reducionismo que a lógica binária comporta, concebendo as tecnologias como bancárias ou dialógicas por natureza, estaríamos pressupondo que o meio seria capaz de determinar como a relação pedagógica se constitui, sem considerar os fins educacionais definidos a priori – reiteramos, sobretudo, que os recursos tecnológicos não possuem o poder de conformar a mediação docente, sequer as relações estabelecidas pelos sujeitos em diferentes contextos sociais (LEMGRUBER, 2008).

Portanto, ao apresentar as possibilidades que a tecnologia oferece enquanto produto da cultura, Beviláqua et al. (2020) defendem que as tecnologias podem servir às práticas ideológicas-éticas de democratização da educação; compartilhamento de saberes, vivências e recursos didáticos variados; desenvolvimento da autonomia do educando; e, por fim, uso de abordagens pedagógicas progressistas em contextos



educativos formais e informais. Assim, a tecnologia seria capaz de fornecer subsídios para potencializar o processo formativo ao assumir a dialogicidade como elemento fundante da prática pedagógica, propondo uma aproximação entre a epistemologia preconizada por Freire e os processos de ensino-aprendizagem mediatizados em rede ao conceber ambas, educação e tecnologia, sob uma perspectiva fundamentalmente crítica e dialógica – desse modo, a tecnologia seria capaz de contribuir com a construção de um outro projeto de educação, diferente do paradigma instrumental que vem sendo instituído atualmente: uma educação para a liberdade, enquanto base de uma sociedade mais humana.

## Considerações finais

Ao desvelar o caráter dúbio que estrutura o uso das tecnologias é possível reconhecer seu caráter político e ideológico enquanto instrumento para perpetuação das relações de poder na sociedade capitalista vigente, bem como na condição de recurso emancipatório para o desvelamento da realidade objetiva, a transformação radical da sociedade e, sobretudo, a libertação dos sujeitos em comunhão. Reconhecemos o potencial formativo que as relações de ensino-aprendizagem mediatizadas em rede possuem quando os sujeitos se apropriam crítica e politicamente das tecnologias para atender a interesses humanos de formação. Desse modo, é possível efetivar uma práxis educativa dialógica por meio da comunicação multidirecional em rede ao permitir que todos os agentes envolvidos no processo formativo transformem, construam e ressignifiquem a realidade objetiva ao pronunciar o mundo em coparticipação com seus pares. Educar, nesse contexto, é sempre impregnar de sentido todas as práticas sociais do nosso cotidiano, de modo que o uso da tecnologia não pode ser descolado de um projeto sociopolítico previamente determinado por aqueles que dimensionam a práxis educativa.

Concluimos que a integração de tecnologias nos processos educativos pode estabelecer laços ideológicos com a epistemologia libertadora freireana ao fundar-se sob uma perspectiva crítica, dialógica e dialética que compreenda o educando como agente do processo formativo, promova a participação como elemento imprescindível da relação pedagógica e valorize os saberes prévios dos sujeitos ao contemplar os aspectos subjetivos de sua realidade, efetivando um projeto de educação que assuma como objetivo sociopolítico o desvelamento das relações de poder vigentes na sociedade de classes e, conseqüentemente, a libertação dos sujeitos em comunhão. Assim, a integração de recursos tecnológicos nos processos educativos pode se constituir como um campo de transformação em qualquer modalidade de ensino, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de atuar ativamente em seu contexto

social, de extrair conhecimentos por meio da leitura crítica e filtrada de informações e de contribuir com o desenvolvimento de novos modelos de produção cultural mais participativos, abertos, democráticos e horizontais.

## Referências

- ALENCAR, A. F. O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 2005, Recife. **Anais...** Recife: Centro Paulo Freire, 2005. p. 1-13.
- BELLONI, M. L. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Editora Papyrus, 2013. p. 31-55.
- BEVILÁQUA, A. F. *et al.* **Paulo Freire hoje na Cibercultura**. 1. ed. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.
- GADOTTI, M. Reinventado Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, C. A. *et al.* **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 91-108.
- LEMGRUBER, M. S. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. **Revista do SINPRO** [online], Rio de Janeiro, v. 02, p. 1-10, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 1985. p. 19-46.
- MALAGGI, V.; TEIXEIRA, A. C. **Comunicação, tecnologias interativas e educação: (re)pensar o ensinar-aprender na cultura digital**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.
- MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 73-104.
- RIPA, R. Apontamentos sobre a modalidade a distância no Ensino Superior e a autoridade pedagógica no mundo digital. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 167-180, 2017.